



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Efetividade de Processos de *Coaching*: uma Proposta de Avaliação

Mestrado

Natassia Costa Leite Bueno

Brasília/DF

2020



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Efetividade de Processos de *Coaching*: uma Proposta de Avaliação

Mestrado

Natassia Costa Leite Bueno

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Jairo Eduardo Borges-Andrade

Brasília/DF

Janeiro, 2020

Essa dissertação foi avaliada e aprovada pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jairo Eduardo Borges-Andrade (Presidente)

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Universidade de Brasília

Prof. Dr. Josemberg Moura de Andrade (Membro Titular)

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Helenita de Araújo Fernandes (Membro Titular)

Movimento RH

Prof.^a Dr.^a Katia Elizabeth Puente-Palacios, Doutora (Membro Suplente)

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Universidade de Brasília

“Por que continuar sendo a mesma
pessoa de sempre, se você pode ser
alguém muito melhor?”

Richard Bandler

Agradecimentos

Muito obrigada primeiramente à Deus pela vida, e com ela a possibilidade de superação e de fazer melhor a cada dia, apesar das adversidades e coisas do mundo adoecido de hoje. Sem Ele eu não teria tido a garra e força necessárias para enfrentar os estresses, as incompreensões, as mágoas das pessoas que não entendiam a minha necessidade de dedicação a esta etapa da vida. Com amor, dedicação, comunhão com Deus, tudo se torna possível.

À minha família, que sempre acreditou na minha capacidade, sempre me incentivou e deu força pra que eu fosse mais longe. Cada um que me ouviu, me acolheu, me amou, nos momentos mais difíceis. Eles que entenderam minhas noites mal dormidas, meu cansaço, meu estresse, e até minhas loucuras e sempre me amaram e estiveram comigo, sempre. Meu tudo!

Um obrigada especial a minha irmã mais velha, Rapha, que me inspira a ser uma pessoa boa, que me mostra que podemos retribuir com amor mesmo quem não nos trata bem. Meu orgulho de ver a mudança que ela viveu. Uma pessoa totalmente de amor! Mesmo com puxões de orelha, sinto seu amor, sua preocupação comigo. Te amo.

Um agradecimento especial a minha mãezinha, minha maior fã e apoiadora de todas as causas. Com ela sei que tudo posso, que seu amor é incondicional e que ela sempre estará comigo e me ajudará com o possível e o impossível. Você torna meus sonhos possíveis, mammy! Perdão por não conseguir retribuir todo seu amor.

Ao meu pai e à Fã agradeço pelo apoio, pelas conversas, pelo carinho e por estarem sempre do meu lado. Não importa a distância, sinto sempre muito forte o amor de vocês por mim. Com vocês me sinto mais segura e forte para enfrentar os desafios.

Minhas filhas amadas, que mesmo sem entender nada, entendiam. Entendiam que a mamãe estava estressada, nervosa, porque tinha trabalhos longos e difíceis pra fazer, tinha que se dedicar muito pra aprender muito, e tinha professores “bravos” (foi o jeito de fazê-las entender,

rs). A pureza e inocência dessas duas fez a vida ser mais leve nesses tempos difíceis. Elas me inspiram a ser melhor por elas, pra dar o melhor exemplo. Olhar seus olhinhos, entender suas expectativas, me ajudou também a perceber que tudo na vida precisa de equilíbrio, que o tempo deve ser usado com sabedoria e que a família jamais, jamais, deve ficar em segundo lugar, sempre em primeiro. Minhas pequenas são minha inspiração! Espero poder dar todo amor que elas merecem e espero poder vê-las crescerem se tornarem grandes mulheres!

Não poderia deixar de agradecer o apoio e carinho dos amigos maravilhosos que tenho. Não caberia nesta dissertação tantos amigos, são muitos. Com certeza, cada anjinho que passou pela minha vida nestes últimos três anos, foram importantes de alguma forma e fizeram a diferença nesta etapa. Destaco minhas queridas amigas Jana, Mari, Tatis, Dani e Keiny. Vocês sabem o quanto foram importantes pra mim. Não canso de dizer. Amizade é isso, estar junto nas horas boas e nas difíceis. Vocês são demais!

Agradeço também à Pri, que cuida das minhas pequenas como se fossem filhas. E que cuida de mim também. Sem ela eu não teria a tranquilidade de trabalhar e estudar. Obrigada por seu amor por nós três. Foi Deus quem te colocou na minha vida, certeza!

Aos meus queridos sogros Vilneide e Coutinho, que sempre me trataram muito bem, como filhos, independente de qualquer coisa. Obrigada pelo amor que tem por mim e por tantas vezes cuidarem das meninas pra tornar este meu sonho realidade.

Às minhas chefes, Marcelitcha e Helidinha! Sem palavras pra agradecer todo apoio, carinho e compreensão. Sem vocês, seria inviável. Vocês foram maravilhosas. Marcela é uma grande chefe, uma grande pessoa. Não hesita em nenhum momento em se colocar à disposição e ajudar no que for preciso. Acompanhar seu crescimento foi inspirador. Tornou-se uma grande líder!

Aos meus amigos de jornada: Rafa Andrade, Flávio Martino, Rafael Balaniuk, Nelson, Cecília, Marcinha, Carol Machado, Monique, Túlio, Eliane Werner, Tiago Mutton, Bia, Valéria

Blanco, e tantos outros que fizeram essa caminhada mais leve, porque andamos juntos. Foi também divertido!

Aos meus professores do mestrado, sem os quais eu não teria conseguido chegar até aqui. Todo esforço, que muitas vezes faziam-nos reclamar, foi necessário para nossa aprendizagem. Em especial, agradeço professor Josemberg, exemplo de pessoa, sempre disponível e disposto a contribuir, fez-nos acreditar que era possível aprender estatística. Kátia Puente-Palácios, com aulas incríveis e inspiradoras. Era impossível sair de uma aula dela a mesma pessoa que entrei. Sua dedicação e empenho para promover aprendizagem são exemplo. À querida Cris Faiad que me ajudou a pensar esse projeto e sempre se mostrou muito disposta a ajudar. Ao meu orientador, Jairo, minha infinita gratidão, por ter topado esse desafio de tratar de um assunto delicado e acreditado neste projeto. Meu primeiro professor no mestrado, com sua maestria me ajudou a perceber que com esforço, estudo, dedicação, seria possível. Obrigada pela paciência e confiança em mim.

Aos amigos, conhecidos e desconhecidos que contribuíram com a pesquisa, agradeço demais! Esse projeto foi idealizado por sua relevância e contribuição à sociedade. Sabemos que é preciso trazer seriedade e compromisso para esta área, que trabalha diretamente com a vida das pessoas.

A todos (inclusive os que não foram nominalmente citados aqui, porque não caberia) o meu muito obrigada por contribuírem nesta valiosíssima jornada de aprendizagem! Que Deus em Sua infinita bondade dê muito amor e muita felicidade a cada um que me ajudou a chegar até aqui. O resultado desse trabalho mostra que superação é para os fortes. Todos podem ir além, mas isso requer fé e dedicação.

Sumário

Lista de tabelas e figuras	8
Resumo	9
Abstract	10
Introdução	11
Contexto atual	12
<i>Coaching</i>	14
Evidências Científicas de Efetividade de <i>Coaching</i>	20
Treinamento, Desenvolvimento e Educação	29
Avaliação dos resultados de ações de TD&E	32
Método	38
Instrumento	39
Amostra	43
Procedimentos	46
Análise de dados	49
Resultados	50
IEPC (versão reduzida)	51
IEPC (versão robusta)	64
Discussão	76
Conclusão	95
Referências	96
Anexo I	106
Anexo II	113

Lista de tabelas e figuras

Figuras

Figura 1. Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS)	36
Figura 2. <i>Scree Plot</i> para Verificar o Número de Fatores do IEPC (versão reduzida)	52
Figura 3. Média do Fator 1 do IEPC (versão reduzida) por Faixas de Escolaridade	57
Figura 4. Média no Fator 3 do IEPC (versão reduzida) por Categorias Profissionais	58
Figura 5. Média no Fator 1 do IEPC (versão reduzida) dos que Possuem ou Não Possuem Religião	59
Figura 6. Média do Fator 1 do IEPC (versão reduzida) por Instituição em que o <i>coach</i> foi formado	61
Figura 7. Média no Fator 2 do IEPC (versão reduzida) por Instituição em que o <i>coach</i> foi formado	61
Figura 8. Média no Fator 3 do IEPC (versão reduzida) por Instituição em que o <i>coach</i> foi formado	62
Figura 9. Média no Fator 1 do IEPC (versão reduzida) por tempo decorrido após participação em processo de <i>coaching</i>	63
Figura 10. <i>Scree Plot</i> para Verificar o Número de Fatores do IEPC (versão robusta)	65
Figura 11. Média do Fator 1 do IEPC (versão robusta) por Faixas de Escolaridade	72
Figura 12. Média no Fator 3 do IEPC (versão robusta) por Categorias Profissionais	72
Figura 13. Média do Fator 1 do IEPC (versão robusta) por Instituição em que o <i>coach</i> foi formado	74
Figura 14. Média no Fator 3 do IEPC (versão robusta) por Instituição em que o <i>coach</i> foi formado.....	75
Figura 15. Média no Fator 1 do IEPC (versão robusta) por tempo decorrido após participação em processo de <i>coaching</i>	76

Tabelas

Tabela 1. Artigos analisados na revisão de literatura internacional a respeito da efetividade de <i>coaching</i>	23
Tabela 2. Quantidade de artigos analisados na revisão de literatura por critérios de adequação metodológica adotados	25
Tabela 3. Aspectos importantes para a efetividade do <i>coaching</i> sob a perspectiva do <i>coachee</i>	37
Tabela 4. Matriz de Padrão Gerada na Análise Fatorial Exploratória do IEPC (versão reduzida)	52
Tabela 5. Matriz de Correlações entre os Fatores do IEPC (versão robusta)	55
Tabela 6. Matriz de Padrão Gerada na Análise Fatorial Exploratória do IEPC (versão robusta)	65
Tabela 7. Matriz de Correlações entre os Fatores do IEPC (versão robusta)	70

Resumo

Contextos de rápidas e imprevisíveis transformações demandam o desenvolvimento de competências para lidar com diversos desafios. As organizações necessitam de profissionais extremamente competentes. Pessoas buscam processos de *coaching* visando desenvolver competências e felicidade. Uma revisão rápida de literatura concluiu que poucos estudos com alta qualidade metodológica investigaram a efetividade desses processos. Este estudo objetivou construir uma medida dessa efetividade. Os itens criados para o Instrumento de Efetividade de Processos de Coaching (IEPC) foram semanticamente analisados por juízes leigos e especialistas e aplicados em 263 pessoas. A Análise Fatorial Exploratória revelou uma solução de três fatores de avaliação dessa efetividade (competências do *coach*, ambiente e efeitos percebidos) com ótimas evidências de validade. Correlações, Testes T e ANOVAS foram calculadas, com escores desses fatores e características individuais. Os efeitos percebidos são significativamente mais elevados entre *coachees* religiosos, de menor escolaridade e quando a avaliação é realizada em até três meses da intervenção. Servidores públicos *coachees* fazem avaliações significativamente menos positivas do ambiente. A instituição formadora dos *coaches* pode influenciar significativamente as avaliações do IEPC. Esses achados ainda são inconclusivos. Para confirmá-los é recomendada a utilização deste Instrumento em outras amostras. Há necessidade de outros estudos, para concluir algo sobre efetividade de *coaching*.

Palavras-chave: Efetividade de processos de coaching, evidências científicas, instrumento de medida.

Abstract

Contexts of rapid and unpredictable change require the development of competencies to deal with various challenges. Organizations need extremely competent professionals. People seek coaching processes to develop skills and happiness. A rapid literature review concluded that few studies with high methodological quality investigated the effectiveness of these processes. This study aimed to build a measure of that effectiveness. The items created for the Coaching Process Effectiveness Instrument (CPEI) were semantically analyzed by lay and experts judges and applied to 263 individuals. Exploratory Factor Analysis revealed a three-factor assessment solution (coach skills, environment and perceived effects) with excellent evidence of validity. Correlations, T-tests and ANOVAS were calculated with scores for these factors and individual characteristics. The perceived effects are significantly higher among religious coachees, less educated coachees and when the evaluation is carried out within three months of the intervention. Public servants coachees make significantly fewer positive assessments of their environment. The institution that trains coaches may significantly influence CPEI assessments. These findings are still inconclusive. Their confirmation requires the use of this Instrument in other samples. Further studies are needed to conclude something about coaching effectiveness.

Keywords: Effectiveness of coaching processes, scientific evidence, measuring instrument

Introdução

Coaching é uma estratégia utilizada para ajudar pessoas a alcançarem objetivos. Fundamentado nas ciências sociais e do comportamento (Cavanagh, Grant & Kemp, 2005), o *coaching* promove aprendizagem e desbloqueia o potencial das pessoas para maximizar seu desempenho (Whitemore, 1992). O processo de *coaching* individual ocorre a partir de um objetivo (ou mais de um) estabelecido pelo cliente, em sessões em que por meio de diálogos o profissional aborda temas e faz perguntas que geram reflexões e insights que levam o cliente a alcançar os resultados esperados.

O uso de *coaching*, como estratégia que promove o desenvolvimento humano, aumentou muito nos últimos anos. Considerado um instrumento que apoia gerentes em tempos de mudanças organizacionais, o *coaching* tornou-se muito popular, capaz de levar gerentes a buscarem efetividade, flexibilidade e habilidades sociais (Evers, Browers e Tomic, 2006). Objetiva criar um ambiente em que o potencial máximo do funcionário pode ser preenchido com motivação interna para crescimento no trabalho (Minnullina, Abdrazakov & Grabovyu, 2018). Estes autores esclarecem que em contextos de crises, é importante encontrar direções para alcançar os melhores resultados em pouco tempo e baixo custo.

Verificada a relevância e importância do tema, assim como a necessidade de investigar empiricamente sua efetividade, este estudo teve como objetivo: buscar evidências de validade de um instrumento proposto a mensurar a efetividade de processos de *coaching*. Para alcançar este objetivo, foram estabelecidos como objetivos específicos: revisar a literatura internacional sobre efetividade de processos de *coaching* para levantar possíveis evidências de validade já relatadas; construir um instrumento para mensurar a efetividade de processos de *coaching*; coletar e analisar dados para obter evidências de validade do instrumento; e realizar análises posteriores que pudessem associar os resultados da medida de efetividade a variáveis pessoais e contextuais.

Contexto atual

A sociedade moderna, também chamada sociedade do conhecimento, da informação, é marcada por mudanças constantes e muitas vezes imprevisíveis. Com o advento da globalização e de novas tecnologias, as informações estão mais acessíveis e as pessoas mais sobrecarregadas com demandas e responsabilidades. O tempo é considerado um bem precioso. A comunicação deve ser estabelecida de forma muito rápida. As pessoas estão afetivamente mais distantes, por isso, as relações mais sensíveis e fragilizadas. Elas necessitam desenvolver competências para lidar com as mais diversas e inesperadas dificuldades do dia a dia. Essa característica da sociedade atual apresenta um imenso desafio para a área de educação e treinamento (Illeris, 2011). O trabalhador da era atual precisa não apenas obter informações, saber conceitos e teorias, mas também aprender a aplicar o conhecimento na prática. É preciso desenvolver rapidamente e expressar competências necessárias para lidar com as mais diversas, complexas, imprevisíveis e inesperadas situações da vida.

Os avanços tecnológicos conduzem à implantação de sistemas de produção flexíveis que, ao contrário dos sistemas rígidos e mecanizados, melhor se adaptam às incertezas e variações de mercado (Borges-Andrade, Abbad e Mourão, 2009). Para atuarem nestes sistemas, as organizações apresentam novos padrões de relações e competências e, por isso, precisam de pessoas cada vez mais capazes de expressarem competências, não apenas técnicas, mas também gerenciais, disposicionais e relacionais, por exemplo. Da mesma forma que as organizações, os profissionais estão pressionados pelo ambiente competitivo. Precisam, além de acompanhar as tendências de mercado, desenvolver competências diferenciadas e inovadoras para a solução de problemas e agregação de valor aos negócios das empresas (Dutra, 2007).

O mercado de trabalho, nas recentes décadas, ressaltou o papel central desempenhado pelo processo de aprendizagem no desenvolvimento das carreiras e no sucesso organizacional. Em contextos de tão rápidas transformações, habilidades e competências facilmente se tornam obsoletas e precisam ser continuamente valorizadas e estimuladas, para que sejam percebidas como fator estratégico para a competitividade global (Manuti, Pastore, Scardigno, Giancaspro and Morciano, 2015). Os profissionais devem, portanto, fazer um esforço para desenvolver competências de modo que atendam às necessidades apresentadas no trabalho.

Existem muitas definições, teorias e diferentes enfoques a respeito de competências. As competências individuais podem ser compreendidas a partir de uma combinação sinérgica de conhecimentos, habilidades e atitudes dos indivíduos, aplicada ao trabalho, gerando valor social e econômico tanto para o indivíduo como para a organização (Fleury e Fleury, 2004). Isso implica a utilização de diferentes saberes, como agir, mobilizar, comunicar, aprender, comprometer-se, assumir responsabilidades e ter visão estratégica (Batista e Cançado, 2017).

Uma pesquisa realizada com amostra de profissionais atuantes permitiu identificar as competências mais requeridas no mercado de trabalho, segundo a percepção destes profissionais (Sant'Anna, 2002). Os resultados indicaram que as competências mais diretamente relacionadas à dimensão do “saber agir” se sobressaíram. O estudo aponta ainda para competências como capacidade adaptativa, criatividade, empreendedorismo, capacidade de trabalho em equipe, facilidade de relacionamento interpessoal e de adquirir rapidamente novas competências.

As ferramentas convencionais e toda experiência das organizações atuais não tem se mostrado suficientes às demandas impostas pelo atual ambiente vivenciado pelas organizações, afirmou Gonçalves (1997). Este autor esclareceu que elas deveriam se preparar para enfrentar a competição nos padrões da nova configuração do mundo dos negócios, por

meio da adoção de estratégias, políticas e práticas de gestão que favoreçam a formação de conteúdos culturais que estimulem um comportamento competente, rompendo com experiências tradicionais e criando novidades e soluções criativas capazes de dotá-las das competências necessárias às demandas desse novo contexto. Nessa perspectiva, as organizações deveriam dispor de profissionais com perfis que incluísse novas características, como comportamento independente na solução de problemas, capacidade de trabalho em grupo e de pensar e agir em sistemas interligados (Sant'Anna, Moraes & Kilimnik, 2002). Nesse contexto, o *coaching* surgiu como uma proposta de capacitar estes profissionais para a nova era.

Coaching

A fim de contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal do trabalhador, a promoção de uma cultura de auto responsabilização pela aprendizagem ativa e a maximização dos resultados das organizações, surgiu uma ferramenta para o desenvolvimento humano, o *Coaching*. Trata-se de um processo sistematizado utilizado para aprimoramento de habilidades, desempenhos e desenvolvimento individual (Cavanagh, Grant & Kemp, 2005). Por meio dele, um profissional facilitador ajuda indivíduos a explorar questões, estabelecer metas, desenvolver planos de ação e agir, monitorar e avaliar seus desempenhos para alcançar objetivos de forma eficaz. O *Coaching* é guiado pelo *coachee* (aquele que se submete ao processo), que controla seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, está alinhado com interesses emergentes em aprendizagem ativa e não passiva, em que os empregados assumem a responsabilidade por moldar seu próprio processo de aprendizagem (Bell & Kozlowski, 2008).

Coaching é diferente de treinamento e mentoria. Treinamento é uma abordagem sistemática para aprimorar conhecimentos, habilidades e atitudes para aumentar a efetividade individual, de equipes e organizacional (Aguinis & Kraiger, 2009). Indivíduos que participam

de treinamento devem se adaptar ao processo e estrutura desta ação, que é determinada externamente (Grant, 2001). Modelos tradicionais de treinamento não parecem resultar em mudanças de comportamento sustentadas ao longo do tempo, afirmam Cavanagh et al. (2005). Nesse sentido, defendem que a aprendizagem e o desenvolvimento são ferramentas cruciais. A abordagem para mudança de comportamento deve ser mais profunda, com base em reflexões e *insights*. O *coaching* bem executado não apenas desenvolve reflexões e *insights*, mas também facilita o surgimento de sabedoria, essencial para grandes líderes (Kilburg, 2000).

Em mentoria, um profissional com conhecimento em um domínio específico passa seu conhecimento a alguém com menos *expertise*. Em *coaching*, é o *coachee* que estabelece sua agenda e determina os objetivos a serem alcançados. O *coach* (profissional que conduz as sessões) não precisa ser um *expert* na área do *coachee* e não informa ao *coachee* como deve desempenhar suas tarefas, apenas o ajuda a maximizar seu desempenho (Whitmore, 1992). O relacionamento entre um *coach* e um *coachee* envolve respeito mútuo, paciência e reserva (Evers et al., 2006). *Coaching* e terapia possuem algumas semelhanças, principalmente em relação às técnicas, esclarecem Cavanagh et al, 2005. A confidencialidade e sigilo com que os profissionais zelam pelas informações pessoais dos *coachees* também caracterizam ambas intervenções. Porém, algumas diferenças são apresentadas por Cavanagh et al (2005): o *coaching* tem um foco positivo em ajudar *coachees* a alcançar seus objetivos, enquanto a terapia é mais focada em remediar problemas, embora muitos fatores para o alcance do sucesso destas intervenções sejam semelhantes. Esclarecem ainda que uma das principais diferenças é que o *coaching* lida com populações não clínicas, enquanto a terapia aborda as necessidades de pessoas em sofrimento por desordens clínicas diagnosticáveis, como depressão e ansiedade.

Existem vários tipos de *coaching*, de acordo com os nichos e interesses do cliente, como o *coaching* de saúde, de relacionamento, de liderança, financeiro, executivo. Há diversos formatos, como o individual, o de grupo e o de equipe. Nas organizações, o *coaching* se tornou um instrumento gerencial importante, apesar da falta de pesquisas sobre sua efetividade (Evers et al., 2006). Neste estudo, será abordado apenas o processo de *coaching* individual.

O primeiro estudo sobre *coaching* no âmbito organizacional foi realizado quando Gorby, em 1937, apresentou um relatório descrevendo a atuação de executivos de uma empresa, com a finalidade de reduzir desperdícios nos processos organizacionais junto a funcionários recém-contratados, possibilitando assim um aumento da lucratividade, o que resultou em uma maior participação dos recém-contratados nos programas de repartição de lucros (Grant & Cavanagh, 2004). Outra pesquisa que faz parte da história do *coaching* dentro de empresas é o trabalho de Bigelow (1938). Nesse trabalho, o autor descreve que o *coaching* fora realizado por gerentes com o objetivo de aprimorar habilidades comerciais em equipes de venda. Na sequência cronológica, são destacados os trabalhos de Hayden (1955), no qual o *coaching* é apresentado como um meio de melhoria no desempenho organizacional de funcionários e de Mahler (1964), que observou dificuldades por parte de empresas em fazer que seus gerentes agissem como *coaches* de suas equipes.

É possível depreender que essas pesquisas concebiam o *coaching* como um recurso de desenvolvimento de habilidades organizacionais por meio do qual um profissional, com alguma experiência e que ocupa um nível hierárquico de gerência, transmite conhecimentos para profissionais com menor experiência e que se encontram em posição hierárquica menor que a sua. Nesse sentido, a tradução da palavra *coach* para o português pode ser concebida como técnico. Hoje, este trabalho em que um profissional experiente passa seus conhecimentos para outro é claramente reconhecido como mentoria.

Ao se estudar a origem da palavra *coach*, é possível compreender seu significado inicial e verificar uma maior abrangência de sua aplicabilidade. A origem da palavra remonta ao século XV na região onde atualmente é a Hungria, mais especificamente na cidade de Kocs, onde foi desenvolvido um meio de transporte que gerou a palavra húngara Kocsi, conforme esclarece Blanco (2006). Esta autora explica que a palavra foi traduzida para o alemão como Kutsche e para o francês antigo como *coache*. O meio de transporte assemelhava-se a uma carruagem e foi tornando-se popular por toda a Europa. Logo a palavra *coach* foi associada à pessoa que conduzia o veículo e, mais tarde, relacionada às figuras do guia, tutor, instrutor e treinador. Nota-se que esta definição passou por mudanças ao longo do tempo. Hoje, é possível perceber as definições de *coaching* como um processo em que há uma atuação mais proativa do *coachee*, sendo o *coach* apenas um facilitador do desenvolvimento do *coachee*.

Um entendimento contemporâneo é o *coaching* como processo em que o profissional *coach* atua como um estimulador externo que desperta o potencial interno de outras pessoas, valendo-se da combinação de virtudes como paciência, intuição, perseverança e carisma para ajudar os receptores do *coaching*, a acessar seus recursos internos e externos de tal forma que logrem êxito em obter melhoras de desempenho (Clutterbuck, 2008). Assim, o papel do *coach* é provocar, despertar e conduzir o *coachee* a desenvolver competências para promover as mudanças necessárias para atingir resultados e metas desejadas. Apenas pessoas que não possuem sérios problemas de saúde mental devem ser submetidas ao *coaching* (Cavanagh, 2005).

Outra definição de *coaching* é o processo em que se busca aprimorar o desempenho e a capacidade de aprender das pessoas, que implica fornecer *feedback*, mas também utilizar outras técnicas como motivação, questionamentos eficazes e a adequação do estilo de gerenciamento do *coach* à prontidão dos *coachees* para se dedicarem a uma determinada

tarefa (Landsberg, 1997). Para este autor, esse processo baseia-se em ajudar o *coachee* a se ajudar por meio de uma interação dinâmica em que não há dependência de só uma pessoa que diz o que, como fazer e que dá instruções.

Coaching é um tema que tem ganhado relevância por ser apresentado como uma prática de gestão que poderia trazer benefícios para o desenvolvimento das competências individuais (Campos & Pinto, 2012). Pode ser entendida como uma ação de desenvolvimento, visando promover transformações na vida das pessoas, incluindo o desenvolvimento de competências que as capacita, empodera e motiva para lidarem com as mais variadas situações. Nota-se o crescente investimento das organizações no desenvolvimento de habilidades de *coaching* em seus gerentes (Grover & Furnham, 2016). O processo de *coaching* é proposto como um fator importante no aumento do engajamento, níveis de satisfação, bem-estar e desempenho, promovendo melhores resultados para as organizações em menor tempo, trazendo sustentabilidade no mercado de trabalho.

Pesquisas foram realizadas, objetivando apontar para vantagens e benefícios decorrentes de processos de *coaching*. Alguns dos resultados encontrados foram melhoras em termos de autocontrole emocional, aferição de resultados organizacionais, mudança comportamental e desenvolvimento de competências de lideranças (Milaré & Yoshida, 2009; Tobias, 1996). O *coaching* é oportuno em situações de mudança organizacional, em razão do *coach* atuar como um orientador externo que provê estímulos importantes para superar barreiras e resistência à mudança (Senge, Kleiner, Roberts, Ross, Roth & Smith, 2000).

O interesse dos pesquisadores em estudar *coaching* foi despertado pelo aumento do uso desse processo, evidenciado pelo número crescente de profissionais formados para atuação nesta área e a movimentação crescente da indústria que promove treinamentos e qualifica profissionais como *coaches*. As empresas que fornecem esse tipo de curso defendem que qualquer profissional, de qualquer área de formação, pode atuar como *coach*,

sendo necessária apenas a formação por meio do treinamento oferecido. Desse modo, muitos indivíduos enxergam nesta abordagem uma oportunidade de crescimento profissional.

A *International Coach Federation* (ICF) é uma associação que busca alternativas para fortalecer o *coaching* como profissão, estabelecendo padrões de qualidade para a atuação do profissional desta área, promovendo a construção de uma rede de *coaches* credenciados e a acreditação de instituições que fazem a formação destes profissionais. Em sua página eletrônica, a ICF se apresenta como uma organização global dedicada a promover o *coaching* e, de acordo com informações de seu relatório anual de 2018, possui 33.645 membros credenciados, espalhados pelo mundo (ICF, 2018). Uma pesquisa global de *coaches* estimou que o setor de *coaching* vale US \$ 2 bilhões por ano (ICF, 2012). A pesquisa também constatou que os *coaches* perceberam aumentos no número de horas em que trabalham, no número de clientes que possuem e nas taxas cobradas.

O *coaching* no trabalho é uma intervenção de aprendizagem e desenvolvimento, em relacionamento um-a-um, colaborativo, reflexivo e focado em objetivos que leva ao alcance de resultados profissionais valorizados pelo *coachee* (Smither, 2011). Também chamado de Coaching Executivo (CE) por alguns autores, é um método para encorajamento do crescimento pessoal e profissional de executivos, provendo-os com aprendizagem permanente e transformativa que impacta seus comportamentos, influenciando desempenhos dos subordinados diretos (Albizu, Rekalde, Landeta & Ferrin, 2019). É mais frequentemente promovido pela organização e envolve uma conexão entre os objetivos do *coachee* (aquele que passa pelo processo) e os estratégicos da organização (Ennis, Hodgetts, Otto, Stern, Vitti & Yahanda, 2004).

O CE é uma abordagem centrada na pessoa, com aprendizagem ativa no trabalho, que está alinhada com as estratégias corporativas, que enfatiza a aprendizagem continuada e o desenvolvimento, como afirmam Bozer, Sarros e Santora (2014). Para estes autores, trata-se

de uma intervenção entre um profissional *coach* e um executivo (*coachee*), cujo propósito é aumentar comportamentos de mudança por meio de autoconsciência e aprendizado para contribuir com o sucesso individual e organizacional. O *CE* é um método de intervenção customizado e adaptado para as necessidades individuais, talvez mais efetivo que outras técnicas em que há uma padronização prévia (Jones, Woods, & Guillaume, 2016).

A natureza relacional do *coaching* provê a suposição de que se trata de um processo customizado e individual, com *coaches* ofertando *feedbacks* honestos ao *coachee* em relação ao seu desempenho e comportamentos, que frequentemente são complementados por *feedbacks* de outras fontes (Sherman & Freas, 2004). As sessões de *coaching* promovem uma perspectiva de não-julgamento, privacidade e confidencialidade com um ambiente seguro para o *coachee* refletir sobre os *feedbacks* e melhorar os pontos fracos (Jones, et al., 2016). Para estes autores, o *coach* pode discutir ferramentas sugeridas e técnicas para ajudar o *coachee* a se desenvolver e melhorar, conforme a abordagem e experiência do *coach*. Este profissional geralmente evita prover soluções prescritivas ou instrucionais até pelo fato de que muitas vezes não possui o conhecimento técnico na área do *coachee* (McAdam, 2005).

Foram encontradas algumas etapas que caracterizam um processo de *coaching*, no estudo conduzido por Jones et al. (2016). Primeiro, os *coaches* aplicam a técnica de estabelecimento de meta para melhorar desempenho (Locke & Latham, 1990); em seguida, atividades são planejadas para o alcance das metas, promovendo formas de prática e aprendizagem experiencial; então, o encorajamento da aprendizagem por meio de práticas no trabalho gera transferência de aprendizagem para o desempenho no trabalho. O *coaching* é uma indústria estabelecida e de tamanho significativo, mas ainda restam relativamente poucas evidências empíricas objetivas de sua eficácia (Grover & Furnham, 2016).

Evidências Científicas de Efetividade de Coaching

Pesquisadores questionam a validade e eficácia de serviços de *coaching*, visto que ainda há pouco embasamento científico sobre o assunto (Campos & Pinto, 2012). A partir do ano 2000, principalmente, a produção científica internacional investiu mais em estudos sobre o tema (Grant & Cavanagh, 2004). Existe um campo fértil para pesquisa sobre a aplicação de processos de *coaching* no Brasil, uma vez que a produção acadêmica nacional é menor quando comparada à internacional (Campos & Pinto, 2012).

Em uma busca realizada no *Google Acadêmico*, em 10 de novembro de 2019, a partir do termo “efetividade de *coaching*”, inserido no campo de busca, foi observado que a pesquisa resultou em apenas 6 estudos. Por outro lado, neste mesmo dia, ao buscar o termo “processo de *coaching*” no *Google*, inserido no campo de busca, a pesquisa gerou cerca de 10 600 000 resultados. O campo é predominantemente prático, apresentando a falta de estudos e evidências empíricas conclusivas sobre sua efetividade (Grant, Passmore, Cavanagh, & Parker, 2010). As organizações investem nesta abordagem para desenvolvimento de seus membros, no entanto, observa-se a escassez de evidências científicas relacionadas aos benefícios para as organizações e os tipos de resultados que podem ser esperados do *coaching* (Jones et al., 2016).

Nesse mesmo dia uma busca realizada no site de periódicos da Capes, por artigos que tratassem de efetividade de *coaching*, mostrou como a literatura científica brasileira ainda é incipiente no assunto. A pesquisa com as palavras “efetividade” e “*coaching*”, no título, selecionando a opção “artigos” e “revisados por pares” não apresentou qualquer artigo. Nova busca pelos mesmos termos em língua inglesa apresentou 162 artigos. Para viabilizar uma análise rápida e sistemática dos resultados encontrados, foi feito um recorte para abranger apenas estudos com *coaching* realizados em contexto de trabalho. Esse recorte se justifica pela importância e predominância do *coaching* em contexto de trabalho, quando comparado a *coaching* com objetivos relacionados a outras áreas da vida.

O desenvolvimento de pesquisas sobre *coaching* em estudos de gestão é dificultado por inconsistências de definições, conceituações e a falta de estudos empíricos (Anzengruber, 2015). O limitado número de estudos controlados em *coaching* realizados até hoje utilizam uma variedade de métodos, baseados em diferentes orientações teóricas e muitos dos quais utilizaram resultados encontrados a partir de instrumentos de auto relato, fazendo conclusões sobre efetividade difíceis de generalizar (Grant et al., 2010). Sem uma base teórica pautada em pesquisas empíricas, o CE corre o risco de se tornar uma moda passageira (Bozer & Sarros, 2012). Para analisar os artigos sobre efetividade de processos de *coaching* em contexto de trabalho, foi definido que haveria a seleção apenas dos estudos empíricos cujo processo de *coaching* fosse individual e realizado em contexto de trabalho. Desse modo, estudos sobre *coaching* em outros nichos (como de saúde, financeiro e outros) foram descartados.

Para realizar este estudo, a revisão foi conduzida a partir do método de Avaliação Rápida de Evidência (ARE), sugerido por Barends, Rousseau e Briner (2017). O método provê uma avaliação do que é conhecido sobre um determinado fenômeno, utilizando um procedimento para buscar estudos empíricos e critérios para analisá-los criticamente. Algumas adaptações ao método foram realizadas, como a busca no portal de periódicos da Capes (periodicos.capes.gov.br), e não nas bases sugeridas pelos autores, e a análise apenas de artigos científicos e não de teses e dissertações.

Para conduzir este estudo, considerando os objetivos estabelecidos, foram determinados os termos-chave para busca de artigos científicos: “*effectiveness*” e “*coaching*”. Foram selecionadas as opções “no título”, “contém” e “exatamente”, assim como o conectivo “e” entre as palavras-chave. No campo “tipo de material”, foi selecionada a opção “artigos”. Anteriormente foi feita a busca pela palavra equivalente (efetividade) em português, mas nada foi encontrado no *Google Scholar*.

A busca, realizada no dia 9 de novembro de 2019, no Portal de Periódicos da Capes, resultou em 162 artigos. Após a leitura dos resumos, foram eliminados os que abordam outros tipos de *coaching*, como o de grupo ou equipe e o *coaching* visando treinamento de atletas. Foram eliminados também artigos com foco em tipos específicos de *coaching* aplicados em outras áreas que não envolvem contexto de trabalho, como o *coaching* de saúde, ou não possuem a categoria de trabalhadores na amostra. Alguns artigos foram descartados por tratarem de *coaching* como treinamento ou como uma forma de promover aprendizagem continuada na gestão de desempenho (ao longo da atuação profissional de um líder, por exemplo) e não como processo compreendido como estratégia específica e sistematizada de desenvolvimento humano. No total, 111 artigos foram descartados.

Após a leitura dos 51 resumos selecionados, foram eliminados mais 32 artigos, com os motivos: não era pesquisa empírica, não estava disponível para a leitura integral, não estava em idioma português ou inglês (acessíveis para nossa compreensão) e estava duplicado na base de dados. Os artigos selecionados estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

Artigos analisados na revisão de literatura internacional a respeito de efetividade de coaching

Título	Autor (es)
Analysis of executive coaching effectiveness: a study from the coachee perspective	Albizu Gallastegui, Rekalde Absolo, Landeta Rodriguez & Fernández-Ferrín (2019)
Time perspectives and perceived effectiveness of peer coaching interventions between managers in an organizational context	Anzengruber, J. (2015)
Examining the Effectiveness of Executive Coaching on Coachees' Performance in the Israeli Context	Bozer e Sarros (2012)
Academic background and credibility in executive coaching effectiveness	Bozer, Sarros e Santora (2014)
A Quasi-experimental Study on Management Coaching Effectiveness	Evers, Brouwers e Tomic (2006)
Effectiveness of cognitive behavioural coaching in improving the well-being and retention of rural general practitioners	Gardiner, Kearns, and Tiggemann (2013)
The influence of the Five Factor Model of personality on the perceived effectiveness of executive coaching	Jones, Woods, Hutchinson (2014)
Deep Leadership coaching effectiveness	Kinnunen (2011)

The effectiveness of strength based executive coaching in enhancing full range leadership development: a controlled study	MacKie (2014)
Evaluation of the coaching effectiveness as an instrument for motivating company's employees	Minnullina, Abdrazakov, & Graboviy (2018)
The effectiveness of Coursework and Onsite Coaching at improving the Quality of Care In Infant-Toddler Settings	Moreno, Green e Koehn (2015)
What Does an Executive Coaching Intervention Add Beyond Facilitated Multisource Feedback? Effects on Leader Self- Ratings and Perceived Effectiveness	Nieminem, Smerek, Kotrba, Denison (2013)
The Effectiveness of a Summer Institute and Remotely Delivered Science Instructional Coaching in Middle and High School	Nugent, Kunz, Houston, Wu, Patwardhan, Lee, ... & Luo (2018)
How executive coaching can change leader behavior and improve meeting effectiveness: an exploratory study	Perkins (2009)
Improving instructional and classroom management skills: Effects of a staff development programme and coaching	Roelofs, Raemaekers, & Veenman, (1991)
The impact of executive coaching and 360 feedback on leadership effectiveness	Thach, 2002
Coaching for Early Childhood Educators: An Insight into the Effectiveness of an Initiative	Twigg, Pendergast, Flückiger, Garvis, Johnson, & Robertson (2013).
Does managerial involvement in workplace coaching impact the outcome? A mixed-methods study into the current methods managers employ and the impacts on coaching effectiveness	Webster (2018)
Effectiveness of a High-Potential African American Executive: The Anatomy of a Coaching Engagement	Winum (2005)

Foi realizada a análise de indicadores da efetividade do *coaching* e qualidade dos instrumentos de medidas. Ressalta-se que a validade de um instrumento de medida se refere a adequação entre o que se quer medir e o que o instrumento realmente mensura. A confiabilidade se refere a precisão com que um instrumento mede um fenômeno. Portanto, se utilizado um instrumento sem a certeza de que ele realmente mensura o que se quer com precisão, não estará sendo investigado um fenômeno com o rigor científico que se espera. A partir da classificação da apropriação metodológica sugerida por Barends et al., (2017), os 19 estudos selecionados e apresentados na Tabela 1 foram analisados e classificados em categorias.

Apenas um desses estudos apresentou controle aleatório da amostra, e foi classificado como nível A, de alta qualidade, com resultados confiáveis, o estudo de Moreno, Green e Koehn (2015). Apenas 8 estudos foram classificados como nível B, 9 como nível D e 1 como nível E, de acordo com a Tabela 2. A qualidade metodológica dos estudos influencia a confiabilidade dos resultados para sustentar uma teoria. Nota-se que a qualidade metodológica de 10 dos 19 artigos foram classificados em D ou E, sugerindo baixa qualidade metodológica, portanto, seus resultados não são confiáveis para indicar a efetividade de processos de *coaching*.

Tabela 2.

Quantidade de artigos analisados na revisão de literatura por critérios de adequação metodológica adotados

Desenho	Nível	Quantidade de artigos
Revisão sistemática ou metanálise de estudos randômicos controlados	AA	0
Revisão sistemática ou metanálise de estudos não randômicos controlados e/ou estudos com pré e pós-testes	A	1
Estudos randômicos controlados		
Revisão sistemática ou metanálise de estudos controlados sem pré-teste ou não controlados com pré-teste	B	8
Estudos controlados não randômicos com pré e pós-teste		
Estudos de séries temporais interrompidas		
Revisão sistemática ou metanálise de estudos transversais	C	0
Estudos controlados sem pré-teste ou não controlados com pré-teste	D	9
Estudos transversais (de levantamento ou <i>survey</i>)		
Estudos de caso, relatos de caso, revisão tradicional de literatura, trabalhos teóricos	E	1

Nota. Informações extraídas e traduzidas de Barends, Rousseau e Briner (2017)

Constatadas as limitações apresentadas nos poucos artigos encontrados, principalmente quanto à qualidade metodológica, é possível afirmar que há poucas evidências científicas na literatura internacional de que o *coaching* individual é efetivo em contexto de trabalho. Novos estudos empíricos precisam ser desenvolvidos com métodos mais apropriados, com mais qualidade, como estudos de nível A ou AA, que possam trazer mais evidências empíricas para o campo e assim, permitir discussões mais profundas. Para suprir

esta lacuna, é imprescindível a realização de novos estudos empíricos, com amplas amostras, com controle aleatório, com uso de diferentes estratégias metodológicas e maior robusteza nas análises. Eles certamente contribuirão com este campo e possibilitarão realizar revisões sistemáticas e meta-análises, o que elevará a qualidade das pesquisas, de acordo com a classificação sugerida por Barends et al. (2017)

De modo geral, parece haver uma falta de consenso sobre quais resultados de processos de *coaching* medir (Jones, Woods & Hutchinson, 2014). A literatura tem sido construída com base em evidências anedóticas e em estudos não controlados, como alguns que apresentam o *coaching* como efetivo ao melhorar resultados no trabalho, incluindo alcance de objetivos, crescimento profissional, melhora de relacionamentos profissionais, maior flexibilidade gerencial, aumento de produtividade, e aumento de resiliência e bem-estar no trabalho (Jones et al., 2016). As deficiências na base de evidências de pesquisa para o *coaching* incluem problemas de desenho da pesquisa empírica e mensuração de critérios em estudos de avaliação (Grant et al., 2010).

A pesquisa sobre *coaching* no local de trabalho não forneceu evidências convincentes de quais metodologias são eficazes nem convergentes em critérios de avaliação genéricos e relevantes, afirma MacKie (2014). Para este autor, os dados que demonstram o impacto do CE além dos domínios do autorrelato permanecem esporádicos e ainda existem evidências limitadas de um impacto significativo nos principais critérios de resultados. Consequentemente, esclarecer os principais critérios de resultado em *coaching* e investigar o impacto a partir de múltiplas fontes parece ser um passo importante. O fato é que pouca evidência existe na literatura para apresentar exatamente o que constitui a efetividade do CE e que variáveis impactam sua efetividade (Jones et al., 2014).

Parece haver certa congruência de que o *coaching* é uma abordagem que desenvolve o potencial das pessoas e promove os melhores resultados para as organizações. No entanto, é

preciso verificar, por meio de evidências empíricas, se esta estratégia é realmente efetiva e se deve haver condições específicas para que ela alcance os melhores resultados.

Alguns estudos realizados não abordam de forma clara e objetiva critérios de efetividade e resultados esperados a partir do *coaching*. Incertezas sobre a natureza específica dos resultados do *coaching* para o trabalho permanecem não abordadas na literatura (e.g., Bennett, 2006). Há pouco consenso na literatura sobre os critérios de resultados mais apropriados para avaliação de *coaching* (Grant et al., 2010; Smither, 2011). A investigação da efetividade de processos de *coaching* fica prejudicada pela variedade de indicadores que é utilizada para mensurar resultados de *coaching*. Esta variedade impede que se façam comparações entre estudos, com análises mais robustas e que se cheguem a conclusões mais confiáveis.

Um dos principais propósitos do *CE* é a ampliação da autoconsciência e produção de aprendizagem para facilitar a transformação de comportamentos gerenciais por meio de avaliações e *feedbacks* intensivos, como afirmam Albizu et al., (2019). O estudo produzido por estes autores mostra intensidade no relacionamento entre satisfação e aprendizagem, entre aprendizagem e mudança de comportamento. Onde há satisfação o *coachee* está mais propenso a aprendizagem e a mudanças de comportamento.

As principais variáveis que impactam o resultado do *coaching* seriam o desempenho do *coach*, a prontidão do *coachee*, a relação entre *coach* e *coachee*, as características do processo e o contexto organizacional (Bozer et al., 2014; Passmore & Fillery-Travis, 2011;). A prontidão do cliente para mudanças foi identificada como o possível maior preditor da efetividade de *coaching* (Passmore & Fillery-Travis, 2011). O desempenho do *coach* também impactaria o sucesso do processo de *coaching*, pois este profissional deve possuir certas habilidades que contribuem para bons resultados e percepção positiva de efetividade de *coaching* pelo *coachee* (Haan, Duckworth, Birch, & Jones, 2013). Entre essas habilidades, a

literatura destaca a de comunicação, verbal e não verbal, a partir da escuta ativa, com assertividade, além de outras competências (Hall, Otazo & Hollenbeck, 1999; Rekalde, Landeta & Albizu, 2015). A habilidade de promover uma relação de confiança é ainda mencionada (Bozer et al., 2014).

Outro aspecto que impactaria os resultados de *coaching* é o comprometimento do *coach* com o processo e com o *coachee* (Hall et al., 1999; Rekalde et al., 2015), que os capacita a demandar o melhor deles mesmos e dos *coachees* para alcançar objetivos (Albizu et al., 2019). Os resultados mais positivos de *coaching* seriam encontrados entre *coachees* que se sentem motivados a aprender e estariam motivados a adaptar seus comportamentos e atitudes para alcançarem sucesso (Wasylyshyn, 2003). O senso de conquista dos *coachees*, decorrentes do desejo de aprender novas formas de comportamento aumentaria a percepção de eficácia do *coaching*, induzindo previsivelmente maior satisfação (Albizu et al., 2019).

Uma estratégia utilizada nas sessões de *coaching* é o estabelecimento de metas, que contribuem para o progresso e para o aumento da conscientização do *coachee* a respeito do alcance dos objetivos, da autopercepção de efetividade e da autoconfiança e níveis de efetividade, sugerem Olivero, Bane e Kopelman (1997). Tudo isso levaria o *coachee* à percepção de satisfação com a evolução no processo de *coaching*.

Dessa forma é suposto que estas variáveis (conscientização do *coachee*, autopercepção de efetividade e da autoconfiança e níveis de efetividade) influenciariam a satisfação do *coachee*, que impacta favoravelmente os resultados da intervenção. Assim, a satisfação promoveria a aprendizagem, que por sua vez, impactaria os comportamentos e resultados, como em uma avaliação somativa da efetividade do CE, baseada nos três primeiros níveis propostos no modelo de Kirkpatrick (1976). Este modelo representa uma organização e progressão lógica de resultados, que começa com reações individuais básicas à aprendizagem, mudanças de comportamento e resultados organizacionais (Jones et al. 2016).

A efetividade do CE no desempenho dos *coachees* foi operacionalmente definida como a extensão em que resultados individuais são alcançados a partir da participação nesta intervenção, no estudo de Bozer e Sarros (2012). A efetividade foi mensurada por diferenças em escores entre sessões pré e pós *coaching*, em termos de comportamentos, atitudes e cognições experienciados pelo grupo experimental como resultado do engajamento no programa de *coaching*. Os escores das medidas de desempenho no trabalho auto relatado, desempenho no trabalho relatado pelo supervisor direto e desempenho nas tarefas classificado pelo supervisor foram significativamente maiores entre os grupos experimental e controle na medida pós-*coaching* e a pré-*coaching*.

Há na literatura científica uma variedade de definições sobre *coaching* e uma escassez de definições e padrões acordados. Por isso, mais pesquisas teóricas e empíricas sobre efetividade de CE são necessárias (Collings & Mellahi, 2009). Para se afirmar que uma intervenção é efetiva, é importante verificar na literatura o que existe em termos de evidências empíricas que demonstrem a efetividade do *coaching*.

Constatada a popularidade e o frequente uso do *coaching*, conclui-se pela necessidade de construir um instrumento objetivo para verificar as evidências científicas quanto à efetividade deste processo e buscar evidências de validade deste instrumento. Para avançar na construção do instrumento, é preciso considerar modelos e critérios estabelecidos a partir da literatura de aprendizagem, treinamento e desenvolvimento para propor critérios para avaliação de *coaching* (Jones et al., 2016).

Treinamento, Desenvolvimento e Educação

As organizações buscam competir em uma economia global em que diferenciar-se com bases de conhecimentos, habilidades e motivações de sua força de trabalho aumenta sua importância (Aguinis & Kraiger, 2009). Algumas estratégias podem ser analisadas e propostas para que as organizações disponham dos mais competentes profissionais. Pode-se

investir no processo de recrutamento e seleção destes profissionais. Neste processo, a organização contrata o profissional que apresenta as competências necessárias para atuar em determinado cargo e suprir as demandas apresentadas pela organização e seus clientes. No entanto, muitas vezes é melhor desenvolver os talentos que já estão em uma organização que demitir e contratar novos trabalhadores. As organizações tem investido em estratégias e ações que podem promover o desenvolvimento de competências de seus profissionais, que possivelmente apresentam a vantagem de já conhecerem a cultura interna e muitos de seus processos. Essas estratégias incluem as ações de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E).

O treinamento é um dos métodos mais difundidos para aumentar a produtividade dos indivíduos e comunicar as metas organizacionais aos novos funcionários (Arthur, Bennett, Edens & Bell, 2003). Desenvolvimento é um esforço sistemático que afeta os conhecimentos ou habilidades individuais para propósitos de crescimento pessoal ou trabalhos futuros (Aguinis & Kraiger, 2009). Educação está relacionada a metas de formação mais geral e contínua do cidadão (Abbad & Borges-Andrade, 2004). Ações de TD&E promovem aprendizagem.

A aprendizagem humana é um processo individual de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs), em decorrência da interação com o ambiente, geralmente de natureza social, mediada por pessoas, textos, imagens e sons (Illeris, 2011). A aprendizagem permanente é um assunto que tem surgido nas organizações. Aprender constitui uma mudança relativamente duradoura na capacidade ou no comportamento da pessoa, transferível para novas situações (Gagné & Medsker, 1996; Pozo, 2002, como citados em Brandão & Borges-Andrade, 2015). A aprendizagem pode ocorrer tanto para atender a necessidades do trabalho quanto para desenvolver competências relevantes para o futuro (Abbad & Borges-Andrade, 2004).

A condição fundamental para aprendizagem humana é que dois processos essenciais aconteçam: a interação externa entre o aprendiz e o seu ambiente social, cultural e material e um processo psicológico interno de elaboração e aquisição em que novos impulsos são conectados com resultados de aprendizagens anteriores (Illeris, 2011). Estes processos parecem ser inseparáveis e ainda conectados com as emoções e motivações.

Para que seus resultados possam impactar o desempenho, é preciso que haja transferência, daquilo que foi adquirido, para o contexto de trabalho. Um ambiente favorável, com suporte organizacional e apoio das chefias, pode contribuir para que habilidades desenvolvidas em TD&E sejam usadas naquele contexto. Os efeitos da aprendizagem após um treinamento, em termos de comportamentos do indivíduo ou resultados organizacionais, podem ocorrer em função da favorabilidade para o desempenho das habilidades adquiridas, que se apresenta no ambiente pós-treinamento (Arthur et al., 2003). Nota-se, portanto, a importância do ambiente para que haja transferência de aprendizagem para o contexto de trabalho e, com isso, para o alcance de melhores resultados de ações de TD&E.

Em muitas organizações públicas, observa-se certa dificuldade na adoção de novas práticas de gestão de recursos humanos (RH), resultando em defasagem em relação à evolução do mercado e às mudanças que ocorrem (Magalhães, Oliveira, Cunha, Lima & Campos, 2010). Na maioria das instituições públicas, não existem políticas definidas para o desenvolvimento do trabalhador pelo treinamento e a progressão na carreira (Gaetani, 1998; Nunberg, 1998 & Pacheco, 2002). O trabalho desempenhado por servidores é, muitas vezes, inferior ao que se esperava, não correspondendo às necessidades dos cidadãos. Essa situação demanda trabalho efetivo de modo a dar atenção especial à capacitação permanente dos servidores. Há que se lembrar ainda que em alguns casos, a ocupação de cargos de confiança ou de chefia ocorre mediante indicação e não por mérito, fazendo com que os indivíduos competentes se sintam desestimulados.

Muitas vezes há indicação de pessoas sem o perfil profissional condizente ao seu efetivo gerenciamento ou mesmo despreparadas (Olivier, 2001). Outro fator restritivo respalda-se na existência de procedimentos e instrumentos legais que dificultam a implementação de políticas integradas de recursos humanos. Quanto à política de treinamento, não se encontra impregnada de uma visão mais ampla e sistêmica de forma a se integrar com as demais políticas de RH e falta integração entre suas fases de implementação (Magalhães et al., 2010)

A área de recursos humanos em muitas organizações públicas exerce, ainda, papel tradicional e burocrático no desempenho de funções que se restringem às rotinas de processamento de tarefas administrativas relacionadas a pagamento, benefícios da aposentadoria e afins, proposição de leis, regras e outros (Marconi, 2005). As mudanças na forma de sua atuação estão ocorrendo de forma lenta, gradativa, sendo necessária a implementação de muitas ações para que sejam percebidos resultados efetivos (Magalhães et al., 2010).

No que se refere aos investimentos em treinamento em instituições públicas, existe a hipótese de que se gasta muito com capacitação e não se sabe como esses recursos são gastos, pois, os resultados não são mensurados (Magalhães et al., 2010). Incentivos à capacitação são importantes, pois podem motivar o servidor no sentido de seu desenvolvimento profissional. Entretanto, são pouco significativos no que diz respeito à possibilidade de crescimento na carreira dos servidores, uma vez que ainda não existem meios para o crescimento, através da ocupação de sucessivos cargos na organização pública (Magalhães et al., 2010). A avaliação de resultados de TD&E e sua utilização para a implementação de melhorias no serviço público ainda é pouco incorporada às práticas da gestão de pessoas.

Avaliação dos resultados de ações de TD&E

Na avaliação dos resultados do treinamento, deve-se considerar a importância de algumas variáveis determinantes, como as disposições individuais dos treinandos, relacionadas à motivação para aprender e para transferir o que foi adquirido. A motivação para aprender pode ser definida como direção, esforço, intensidade e persistência com que os indivíduos se engajam nas atividades orientadas para a aprendizagem antes, durante e depois do treinamento, esclarecem Lacerda e Abbad (2003). Estes autores afirmam que a extensão na qual os indivíduos estão motivados para aplicar o conteúdo que aprenderam durante o treinamento constitui outro estado afetivo que deve ser identificado ao final do treinamento, referindo-se à motivação para transferir, ou seja, é a disposição do participante de utilizar, no trabalho, o aprendido no treinamento.

As competências do instrutor também são elementos que impactam a avaliação dos resultados de treinamento. O domínio do conteúdo e a qualidade do desempenho didático do instrutor ao utilizar estratégias e recursos instrucionais em sala de aula, bem como à aspectos de planejamento instrucional podem impactar os resultados alcançados em ações de TD&E (Abbad, Gama, & Borges-Andrade, 2000).

De modo geral, a efetividade de ações de TD&E é impactada por fatores, como competências do instrutor, ambiente e disposições do aprendiz para aplicar os conteúdos aprendidos. O resultado de uma ação de TD&E deve ser analisada ao longo do tempo, para que se possa verificar os impactos da aprendizagem no trabalho. Ações de TD&E são efetivas quanto há transferência de aprendizagem para o trabalho, ou seja, quando o indivíduo utiliza as competências desenvolvidas no curso (ou outra ação) em suas atividades.

Há uma tendência de que a aprendizagem se torne menos formal, sugerindo que os trabalhadores busquem formas de aprender e que o controle não seja feito pelos instrutores (Hager, 2012). Dessa forma, a aprendizagem se tornaria um fenômeno mais aberto, e não apenas restrito às salas de aula. Por isso, é possível que as empresas comecem a buscar outros

espaços para o desenvolvimento da atividade formativa, de maneira a tornar a formação um processo contínuo e múltiplo dentro das empresas, sem a preocupação apenas em aprender por meio de ações formais de treinamento. Essas ações não parecem suficientes para produzir profissionais proficientes no longo prazo (Illeris, 2011). O sistema educacional que entregava competências para atuação profissional do trabalhador que participava ocasionalmente de treinamentos formais não atende às demandas da era moderna, globalizada. Todos devem estar preparados, continuamente buscando aprendizagem, para conseguir lidar com situações desconhecidas e funções que mudam constantemente e radicalmente durante toda a vida de trabalho (Illeris, 2011).

Em contexto de trabalho, critérios devem ser compatíveis com os objetivos de aprendizagem que envolvem maximizar a efetividade do capital humano das organizações (Ford, Kraiger, & Merritt, 2009). Isto ocorreria por meio da melhoria do desempenho em nível individual e, conseqüentemente, de resultados em nível organizacional (Swart & Harcup, 2013). Portanto, critérios de efetividade de treinamento podem representar uma fundamentação sensível para modelar potenciais resultados de *coaching*. Se uma ação alcança o objetivo a que se propôs na fase inicial, de planejamento, pode-se dizer que ela foi efetiva. Situação semelhante pode ser encontrada em processos de *coaching*. Quando o objetivo da ação é alcançado e a pessoa expressa as competências desenvolvidas, pode-se afirmar que a ação foi efetiva.

Para mensurar resultados de processos de *coaching* e ações de TD&E, deve-se recorrer à psicometria. A psicometria é uma área da psicologia que se interessa pela medição de fenômenos e tem como um de seus objetivos a construção de tecnologias para o desenvolvimento de medidas de fenômenos psicológicos e comportamentais (Pasquali, 2010). Considerada a importância de avaliar ações de TD&E, alguns instrumentos de medida foram propostos nos últimos anos com o intuito de fornecer informações úteis para a tomada de

decisão a respeito dessas ações, como escalas de avaliação de reações aos cursos e à de reação ao desempenho do instrutor (Abbad et al., 2000).

Avaliação de treinamento é uma investigação sistemática do resultado do treinamento em termos de conhecimentos, habilidades ou mudanças afetivas nos aprendizes (Aguinis & Kreiger, 2009). Considerável número de estudos individuais e revisões meta-analíticas apresentam indicativos dos benefícios do treinamento para indivíduos e equipes, por meio de medidas de desempenho organizacionais típicas que incluem aumento de produtividade, vendas ou receita e lucro de modo geral, argumentam esses autores. Apontam também para o fato de que a efetividade do treinamento depende do tipo de método, a habilidade ou tarefa que está sendo treinada e a medida usada para medi-la. A efetividade pode ser avaliada em termos de reações, aprendizagem, comportamentos e resultados. Assim, os objetivos do treinamento determinam, em grande parte, os critérios mais adequados para avaliar a eficácia do treinamento (Arthur et al., 2003).

Um modelo para somativamente avaliar programas ou eventos instrucionais foi proposto para o contexto educacional por Borges-Andrade (1982), que depois o rerepresentou para o contexto de organizações e trabalho (Borges-Andrade, 2006). Está baseado na suposição de que um modelo de avaliação de eventos ou de um programa de TD&E deve seguir um método de formulação de questões e levantamento de dados concernentes a características (insumos, procedimentos, processos e resultados) desses eventos ou programa e ao ambiente no qual eles ocorrem (Borges-Andrade, Abbad, Mourão e cols. 2009). A Figura 1 apresenta um quadro que resume este modelo, denominado MAIS.

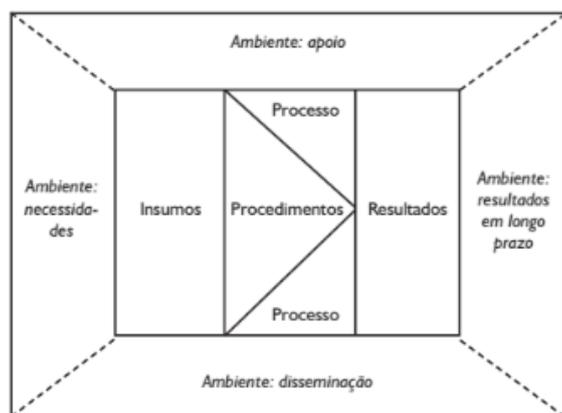


Figura 1. Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS)

Fonte: (Borges-Andrade, Abbad, Mourão e cols. 2009)

Sistema instrucional é um conjunto integrado de materiais instrucionais, instrumentos de mensuração e estratégias de ensino que foram sistematicamente planejados e desenvolvidos, com base em princípios de aprendizagem e instrucionais, esclarecem Borges-Andrade, et al. (2009). Para estes autores, visa o alcance de metas e objetivos definidos, que podem ser alcançados logo após o programa ou em longo prazo, algum tempo depois (dependendo da natureza do programa, das características dos participantes e do trabalho).

O MAIS se propõe a avaliar os resultados do sistema instrucional, por meio de cinco componentes: insumos, procedimentos, processos, resultados e ambiente. Os insumos referem-se a fatores físicos e sociais e aos estados comportamentais e cognitivos anteriores ao programa, que podem afetá-lo. Os procedimentos referem-se às operações e estratégias necessárias para facilitar ou produzir os resultados instrucionais ou a aprendizagem. Os processos referem-se a aspectos significantes do comportamento do aprendiz durante o programa. Os resultados referem-se ao que é produzido pelo programa, seja em curto ou longo prazo, que indicam seu sucesso ou fracasso. O ambiente refere-se a todas as condições, atividades e eventos do contexto em que se insere o programa (Borges-Andrade et al., 2009).

Na literatura a respeito de *coaching*, foram encontrados aspectos importantes para a efetividade de processos de *coaching* sob a perspectiva do *coachee* (Blackman, 2006). A Tabela 3 apresenta um quadro com os achados desta pesquisa. Características dos *coaches*,

dos *coachees*, da organização e do processo de *coaching* parecem influenciar os resultados alcançados após participação em *coaching*.

Tabela 3.

Aspectos importantes para a efetividade do *coaching* sob a perspectiva do *coachee*.

Fonte: (Blackman, 2006)

Coaches	Coachee	Organização	Processo de Coaching
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação clara • Organização • Confiabilidade • Honestidade • Experiência com a área de atuação do coachee • Auto-confiança • Experiência com coaching • Capacidade de ver coisas sob o ponto de vista do coachee • Aceitação do coachee • Criatividade • Valores semelhantes aos do coachee • Simpatia • Calor • Extroversão • Personalidade similar ao do coachee • Idade similar ao do coachee • Objetivos semelhantes aos dos coachee • Mesmo sexo do coachee 	<ul style="list-style-type: none"> • Esforço • Autoeficácia • Motivação/autodeterminação para objetivos • Lócus de controle • Motivação intrínseca e extrínseca • Envolvimento • Confiança • Comprometimento • Preocupação com problemas dos outros • Falta de tempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica pontos-cegos • Visões construtivas sobre questões difíceis • Encoraja tomada de ações apropriadas • Foca no sucesso mais que em falhas • Relaciona objetivos pessoais a organizacionais • Livre de interrupções • Usa prioridades e cronogramas

Com base no MAIS, que aborda cinco dimensões para avaliação de efetividade de treinamento (Insumos, Procedimentos, Processos, Ambiente e Resultados), e no estudo desenvolvido por Blackman (2006) a respeito de fatores que contribuem para a efetividade de *coaching* de negócios sob a perspectiva de *coachees*, buscou-se alcançar os objetivos específicos: construir o Instrumento de Efetividade de Processos de *Coaching* a partir de cinco dimensões; coletar e analisar dados para obter evidências de validade do Instrumento; e de realizar análises que pudessem associar os resultados da medida de efetividade a variáveis pessoais e contextuais. Considerando as especificidades de processos de *coaching* e a

possibilidade de sua realização e alcance de resultados no âmbito da vida pessoal (não necessariamente em contexto de trabalho), a proposta de avaliação da efetividade de processos de *coaching* foi formulada a partir de cinco dimensões: Competências do *coach*, Desenvolvimento e Disposições do *coachee*, Ambiente, Processo de *coaching* e Resultados.

A partir da revisão de literatura aqui realizada, é possível dizer que há poucas evidências empíricas a respeito da efetividade de processos de *coaching*, uma vez que os poucos estudos encontrados, em sua maioria, não apresentam qualidade metodológica. Há pouca pesquisa empírica avaliando a efetividade do *coaching*, observaram Cavanagh et al. (2005). Estes autores argumentam que para tornar o *coaching* uma profissão, com conhecimento solidificado e reconhecido, é preciso responder às seguintes perguntas: Esses processos alcançam os resultados esperados? Promovem realmente aprendizagem? O processo faz com que o *coachee* compreenda melhor suas limitações e potencialidades, os comportamentos e ações que devem ser planejadas e realizadas para que chegue aos resultados desejados? Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo geral buscar evidências de validade de um instrumento para medir de forma sistemática e objetiva a efetividade de processos de *coaching*. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou revisar a literatura internacional sobre efetividade de processos de *coaching* para levantar possíveis evidências de validade já relatadas; construir um instrumento para mensurar a efetividade de processos de *coaching*; coletar e analisar dados para obter evidências de validade do instrumento; e realizar análises posteriores que pudessem associar os resultados da medida de efetividade a variáveis pessoais e contextuais.

Método

Para realizar este estudo, foram pesquisadas evidências empíricas a respeito de efetividade de processos de *coaching*, na literatura científica nacional e internacional. A partir dos termos efetividade e *coaching*, assim como “effectiveness” (efetividade em inglês), no

portal da Capes e no Google Acadêmico, foram constatadas a escassez de pesquisas com relatos sobre essas evidências empíricas e a falta de instrumentos de medida específicos para a mensuração de resultados de *coaching*. O presente estudo visou reduzir essa lacuna, por meio do método descrito na presente seção. Um instrumento foi construído com o propósito de avaliar a efetividade de resultados de *coaching*. O desenho de investigação foi do tipo *Survey*. O Instrumento foi aplicado uma única vez em uma amostra, em um determinado momento (corte transversal).

Instrumento

Constatada a escassa literatura, no que diz respeito a instrumentos de medida para efetividade de *coaching*, foi decidido estudar a literatura sobre Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E), pela semelhança dos objetivos de resultados a partir de ações de *coaching* e de TD&E: desenvolvimento de competências, melhoria de desempenho e alcance de resultados. A partir destas literaturas, abordadas na Introdução, sobre *coaching* e TD&E, e principalmente o Modelo de Avaliação Integrada e Somativa (MAIS), proposto por Borges-Andrade (2006), foi possível refletir sobre os itens e categorias de itens que seriam propostas para a escala de efetividade de processos de *coaching*.

Ao analisar as pesquisas que objetivaram medir a efetividade dos resultados de processos de *coaching*, foram encontrados estudos que mensuram estes resultados de forma indireta, a partir de outras variáveis, como satisfação, bem-estar, estresse, desempenho no trabalho, aprendizagem e outros. Um estudo sobre as competências do profissional de *coaching* também foi encontrado. Por isso, a busca foi ampliada também por instrumentos que medissem construtos relacionados a desenvolvimento de pessoas tanto no campo pessoal quanto profissional, que tivessem semelhança com o que se desejava medir como resultado de *coaching*. Dessa forma, foram encontrados estudos sobre avaliação de reação a cursos, impacto de treinamentos, reação ao desempenho do instrutor, transferência de treinamento,

autorreflexão e *insight*, locus de controle, suporte à transferência de treinamento, suporte à aprendizagem, motivação para aprender, valor instrumental, motivação para transferir e outros.

A análise destes instrumentos teve como objetivo conhecer itens que se propunham a medir construtos que descrevessem algum aspecto dos resultados encontrados em *coaching* e inspirar a construção de novos itens. A partir destes instrumentos, novos itens foram propostos. A versão inicial do instrumento que mediria efetividade de processos de *coaching* apresentou 105 itens.

O modelo MAIS aborda cinco dimensões para avaliação de efetividade de treinamento: Insumos, Procedimentos, Processos, Ambiente e Resultados. Os fatores que contribuem para a efetividade de *coaching* de negócios sob a perspectiva de *coachees* são *coach*, *coachee*, organização e processo de *coaching*, de acordo com Blackman (2006). O modelo MAIS, assim como o proposto por Blackman estão descritos na Introdução.

Com base nesses modelos, e ainda considerando as especificidades de processos de *coaching* individuais, foi proposto o Instrumento de Efetividade de Processos de *Coaching* (IEPC), uma medida de avaliação por autorrelato a partir de cinco categorias de itens: Competências do *coach* (semelhante ao proposto por Blackman como Características do *coach*), Desenvolvimento e Disposições do *coachee* (semelhante ao proposto no modelo MAIS como Insumos e semelhante ao proposto por Blackman na dimensão *Coachee*), Ambiente (semelhante ao proposto no MAIS, e envolve também o suporte organizacional como proposto na dimensão Suporte, de Blackman), Desenvolvimento do processo (semelhante a dimensão Procedimentos no modelo MAIS e a Processo de *coaching* no modelo de Blackman) e Resultados (semelhante à dimensão Resultado do modelo MAIS). Apesar desses dois modelos serem oriundos de contextos de trabalho, os itens foram formulados de modo que pudessem ser respondidos também por pessoas que não trabalhavam

ou que não tinham o objetivo estabelecido no processo de *coaching* relacionado a área de trabalho, visando seu uso em outros contextos.

O IEPC passou pela fase de validação de conteúdo, em que os juízes, individualmente, analisaram a representatividade, pertinência, relevância, coerência e clareza dos itens, de acordo com as definições operacionais de cada categoria. As definições são: Competências do Coach - Conhecimentos, Habilidades e Atitudes do profissional que conduz as sessões (escolhe, aplica as ferramentas e faz perguntas importantes para reflexões); Disposições e Desenvolvimento do Coachee - disposições internas daquele que se submete ao processo; Desenvolvimento do Processo - a realização do *coaching* por meio de 10/12 sessões, em que são utilizadas ferramentas que auxiliam no desenvolvimento de competências e alcance de resultado; Ambiente - estrutura física e psicológica externa em que o *Coachee* se encontra (no período do processo e após o processo de *coaching*); Resultados - efeito imediato do processo de *coaching* (mudanças ocorridas, aprendizagens, competências desenvolvidas).

A fase de validação de conteúdo foi dividida em quatro etapas: análise por estudantes de pós-graduação, análise por um juiz *expert* da área de desenvolvimento de pessoas, análise por dois juízes *experts* da área de *coaching* e análise de um juiz *expert* da área de instrumentos de medidas. Para cada item, os juízes avaliaram a qual das cinco categorias propostas no IEPC julgavam que o item pertencia e se estavam compreensíveis, claros, em uma escala *likert* de 5 pontos, de incompreensível (1) a compreensível (5). Além da avaliação objetiva, os juízes foram incentivados a fazerem quaisquer apontamentos ou sugestões que quisessem.

Participaram desta primeira etapa 10 estudantes do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, da Universidade de Brasília, que fizeram a análise de conteúdo do Instrumento. Um deles já havia participado de processo de *coaching*. Os demais não conheciam sobre *coaching*, sua metodologia, ferramentas,

especificidades. Após a consolidação dos julgamentos, 19 itens foram descartados, 2 deles por estarem repetidos, 12 por seu conteúdo já estar abordado em outro item, 4 por não terem sido compreendidos facilmente pelos juízes e 1 teve seu conteúdo incluído em outro item e a retirada foi julgada oportuna. A escala ficou com 86 itens.

Foi verificado ainda que a definição operacional das categorias precisava de ajustes, principalmente considerando que a grande maioria (9 estudantes) não tinha contato com o tema e por isso, não tinha muita clareza de como funcionava um processo de *coaching*, o papel do *coach*, as disposições do *coachee*, os resultados esperados ou características do ambiente, assim como a importância de cada fator no desenvolvimento e resultado do processo de *coaching*. Por isso, muitas classificações dos itens nas dimensões foram equivocadas. Estes juízes fizeram as análises a partir das definições operacionais dos fatores propostos e ainda alguns esclarecimentos que se fizeram necessários. Os ajustes feitos possibilitaram uma análise mais criteriosa dos juízes *experts* (da área de desenvolvimento humano, de *coaching* e de medidas), que fizeram análise posterior dos itens do IEPC.

Na fase de análise por juízes *experts*, 8 itens foram compreendidos como itens que avaliavam outra categoria que não a inicialmente proposta, por exemplo, itens propostos para avaliar Desenvolvimento do processo foram compreendidos como itens de Resultado. Houve o entendimento de que 2 variáveis já estariam mensuradas por meio de outro item. A partir desta análise, mais 10 itens foram retirados. Esta fase foi concluída com 76 itens. O Instrumento apresentou 28 itens na categoria Competências do *coach*, 2 para a categoria Disposições e Desenvolvimento do *coachee*, 12 itens para Ambiente, 7 para Desenvolvimento do processo e 27 para Resultados.

O Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) do IEPC foi calculado e apresentou o valor 0,94, indicando que os itens, no geral, estão claros, relevantes, pertinentes e compreensíveis. Para a obtenção do CVC, foi calculada a média de cada item julgado (1 a 5)

pelos 4 juízes *experts*, dividindo a média do item pelo valor máximo que o item poderia receber. Depois, foi calculado o erro, ou seja, foi dividido 1 pelo número de juízes, elevado ao número de juízes. Por fim, foi calculado o CVC final de cada item subtraindo o CVC do item pelo erro. Para cálculo do CVC relativo ao conjunto de itens do IEPC foi subtraída a média dos CVCs dos itens pela média dos erros. CVCs entre 0,7 e 0,8 são considerados aceitáveis (Cassepp-Borges, Balbinotti, & Teodoro, 2010). Há que se considerar ainda, que os juizes *experts* em *coaching* avaliaram apenas 4 itens, como nível 4 na escala *likert* da ficha de avaliação e todos os outros como nível 5.

Os itens resultantes, então, foram inseridos na plataforma do *Google Forms*.

Informações a respeito da pesquisa, do Instrumento e do sigilo, assim como o e-mail da pesquisadora constaram na primeira página do Instrumento. Questões sociodemográficas também foram incluídas, como idade, sexo, estado em que reside, escolaridade, ocupação/profissão, quantos filhos possui, e outros, conforme Anexo I. Algumas perguntas sobre o *coach* e sobre o processo de *coaching* foram feitas, como em qual instituição o(a) *coach* se formou, se ele é membro do ICF, a qual área da vida o objetivo estabelecido estava relacionado, se houve participação do *coachee* em outro tipo de intervenção, e há quanto tempo o *coachee* havia terminado o processo de *coaching*.

Para uma última avaliação, o Instrumento foi aplicado em três indivíduos que já haviam passado por processo de *coaching*. Foi solicitado que analisassem se os itens estavam compreensíveis e claros e indicassem se julgavam que era preciso fazer algum ajuste. Não houve necessidade de ajustes.

Amostra

A amostra da pesquisa, por conveniência, foi composta por 263 adultos brasileiros que já participaram de processos de *coaching*. Era estimada uma amostra de 380 pessoas, para que fosse possível a realização da Análise Fatorial Exploratória (AFE) do Instrumento com

os 76 itens. Para esse procedimento estatístico, deve haver pelo menos 5 participantes por item, conforme sugerido por Pasquali (2010).

No entanto, a fase de coleta de dados, realizada de outubro de 2018 a dezembro de 2019, foi mais difícil do que se esperava. Há que se lembrar que é baixo o índice de pessoas que respondem a um questionário que, em sua percepção, não lhe trará qualquer benefício direto. É mais provável que o *coachee*, público alvo, possua muito interesse em saber se o *coaching* é efetivo (ou não) antes de iniciar um processo de *coaching*, e não após passar pelo processo.

A estratégia inicial foi convidar a participar da pesquisa empresas que formavam *coaches* ou que tivessem implementado programa de *coaching* em suas próprias organizações. A aplicação do IEPC seria feita nos *coachees* pelos *coaches* ou por profissionais de recursos humanos das mencionadas organizações. Constatadas as dificuldades, o convite passou a ser feito também diretamente aos *coaches* e *coachees*. Mais detalhes estão apresentados adiante, na subseção Procedimentos.

A amostra foi composta por 83 homens e 180 mulheres, entre 18 e 65 anos. A escolaridade variou de nível fundamental a doutorado, com a maioria da amostra (44,7%) com especialização, seguida de nível superior (29,4%), mestrado (16,8%), ensino médio (6,1%), doutorado (2,3%) e ensino fundamental (0,8%).

As categorias profissionais, informadas em campo aberto na coleta de dados, apresentaram muitas variações nas denominações, dificultando agrupamentos. Foi possível observar que 37 eram servidores, 23 *coaches*, 25 empresários e 25 gestores. Foi observado que havia na amostra indivíduos de 23 Unidades da Federação (UFs). As UFs com maior representatividade foram DF, SP, e RJ, cada uma com 87, 65 e 28 participantes, respectivamente. Quanto ao número de filhos, 92 declararam que não possuem filhos, 77 que possuem apenas 1 filho, 71 que possuem 2 filhos e 22 que possuem 3 filhos. Havia na

amostra 162 participantes que se declararam casados, 22 em união estável, 46 solteiros, 4 separados e 28 divorciados. Em relação à religião, 181 pessoas declararam ter religião (católica, evangélica, protestante, espírita, kardecista, entre outras) e 28 declararam que não possuem. Sobre intervenções que passaram, ao mesmo tempo em que fizeram o processo de *coaching*, 54 informaram que estavam em terapia, 130 participaram de algum curso, 10 estavam com acompanhamento psiquiátrico. Houve ainda 121 que informaram que não participaram de qualquer outra intervenção (visando promoção de desenvolvimento pessoal ou no trabalho) durante o processo de *coaching*.

A respeito da instituição em que o *coach* foi formado, 72 pessoas não informaram. Outras 57 informaram Federação Brasileira de Coaching Integral Sistêmico (FEBRACIS), 9 informaram Instituto Brasileiro de Coaching (IBC), 1 informou ECOSOCIAL, 4 informaram Integrated Coaching Institute (ICI) e 15 informaram Sociedade Brasileira de Coaching (SBC). Quanto à credencial do ICF, apenas 119 participantes responderam, sendo que 33 informaram que o *coach* não possui a credencial e 86 informaram que o *coach* possui. Em relação à quando o processo de *coaching* foi finalizado, 60 participantes informaram que finalizaram o processo há 3 meses ou menos, 47 informaram entre 3 e 6 meses e 148 há mais de 6 meses.

A amostra foi obtida por conveniência, uma vez que não é possível conhecer toda população, ou seja, a quantidade de pessoas que participaram de processos de *coaching* no Brasil. Desse modo, não foi possível a realização de um estudo probabilístico.

Em relação às áreas relacionadas aos objetivos estabelecidos nos processos de *coaching* dos participantes, foram verificadas as seguintes frequências de marcações: Realização e propósito profissional - 200; Equilíbrio emocional - 84, Relacionamento familiar - 44, Relacionamentos sociais - 43, Desenvolvimento intelectual - 42, Recursos financeiros - 41, Plenitude e felicidade - 38, Espiritualidade - 37, Relacionamento amoroso - 33, saúde - 27,

Contribuição social - 24, Qualidade de vida, hobbies e diversão - 18 e outra área - 14. Neste campo, cada respondente podia marcar quantas opções desejasse. Parece que 241 dessas respostas são relativas a objetivos diretamente associados a contextos de trabalho (Realização e propósito profissional e Recursos financeiros), enquanto 390 dessas respostas não parecem ser relativas a tais contextos. Combinações entre respostas foram feitas por 109 respondentes, que, portanto, tinham múltiplos objetivos. Contudo, 154 respondentes marcaram somente uma opção e, dentre estas pessoas, 110 mencionaram objetivos diretamente associados a contextos de trabalho (71%).

Procedimentos

Após a validação de conteúdo pelos juízes, como explicado na subseção Instrumento, foi iniciada a fase de coleta de dados, no dia 22 de outubro de 2018. O link do *Google Forms* para acesso ao IEPC e as demais questões (Anexo I) foi encaminhado a alguns indivíduos que já haviam participado de processo de *coaching*, da rede de contatos da pesquisadora.

Um convite, com texto-padrão, foi elaborado para envio a instituições que promovem cursos que visam a formação de *coaches*, conforme Anexo II. O convite foi enviado para 18 empresas, por e-mail. Apenas quatro empresas responderam e aceitaram participar da pesquisa. No entanto, duas delas não participaram de fato, apesar de terem demonstrado interesse. A participação das instituições consistiu em encaminhar o *link* com o IEPC para seus *coaches*, para aplicação nos *coachees* que já tivessem finalizado o processo de *coaching*. Alguns *coaches* fizeram a aplicação pessoalmente, outros por envio do *link* do Instrumento, conforme a preferência e disponibilidade de cada um.

Foi elaborado também um convite para organizações públicas em que já houve a implementação de programa de *coaching*, semelhante ao encaminhado às instituições de formação de *coaching*, com pequenos ajustes no texto. O convite foi encaminhado a três organizações. Apenas uma respondeu e aceitou participar.

Constatada a dificuldade de o convite chegar a pessoas da alta gestão das instituições, que são os responsáveis por aceitar a parceria, em seguida utilizamos a estratégia de convidar os *coaches* diretamente. Estes, por sua vez, poderiam aplicar o IEPC em seus clientes que já tivessem finalizado o processo de *coaching*, seja encaminhando o *link*, seja apresentando o Instrumento em computador ou papel para que o indivíduo respondesse presencialmente, ao final da última sessão ou posteriormente. Por isso, novo convite foi elaborado a partir do texto-padrão (com mais alguns ajustes), agora diretamente aos profissionais *coaches*, que, então, aplicariam o IEPC em seus *coachees*. Este convite foi encaminhado a aproximadamente 1000 *coaches*. As listas com os e-mails dos *coaches* foram obtidas no site da ICF e fornecidas pela empresa Sociedade Internacional de Liderança e Coaching (SILCOACHING).

Um texto de convite à participação foi elaborado para envio do IEPC por *Whatsapp* também, a *coaches* e *coachees* indicados por pessoas da rede de contatos da pesquisadora. O convite junto com o IEPC foi encaminhado também para grupos compostos por pessoas que trabalham com *coaching* ou que já fizeram o curso promovido para a formação de *coaches*.

Em seguida, para alcançar a meta de amostragem, 380 pessoas, outras estratégias foram criadas, como buscas e contatos pelas redes sociais. Foram feitas buscas por grupos de *coaching*, pela palavra “*coaching*” e por *coaches*, pela palavra “*coach*”, pelo *Facebook*, *Instagram* e *LinkedIn*. O convite foi realizado na própria rede social e alguns por e-mail ou *whatsapp*, conforme o contato que estava disponível no perfil dos indivíduos. Muitos se mostraram interessados, mas pouco aderiram à pesquisa.

O procedimento de aplicação do IEPC consistiu na leitura das informações e esclarecimentos iniciais a respeito da pesquisa e, em seguida, o registro das respostas dos participantes aos itens propostos. As respostas foram registradas automaticamente em

planilha no *Google Forms* e, após o final da fase de coleta de dados, transportadas para o *SPSS* para a realização das análises.

A etapa de convite aos participantes e parceiros (*coachees*, *coaches* e organizações) foi iniciada em outubro de 2018. A principal dificuldade foi conseguir uma reunião ou um contato com a alta gestão das instituições, pessoas que poderiam decidir, de fato, sobre a parceria. Verificado o quantitativo de respostas (apenas 263), em dezembro de 2019, foi decidido seguir este estudo analisando novamente o IEPC para que fossem feitos alguns cortes de itens, de modo que a Análise Fatorial Exploratória pudesse ser realizada sem prejuízo ao critério de 5 respondentes por item. Assim, 20 itens foram eliminados, de modo que os itens com grande importância para a efetividade de processos de *coaching*, pelo respaldo na literatura científica, foram preservados.

Para que o IEPC tivesse 52 itens, e o recomendado por Pasquali pudesse ser seguido visando a realização da AFE, 4 itens foram eliminados pela distribuição extremamente assimétrica das respostas, com a assimetria acima de 2. Estes itens foram analisados e compreendidos como itens menos relevantes que os demais, com base nas evidências empíricas da literatura do *coaching*, ou seja, poderiam ser retirados sem prejuízo para os fatores ou para o Instrumento. Alguns itens considerados muito relevantes, permaneceram mesmo com a assimetria acima de 2. Um exemplo deles é o item 2 “As perguntas feitas nas sessões contribuíram para que eu refletisse e aprendesse”. As perguntas são a principal estratégia utilizada nas sessões de *coaching*, por isso, a importância de manter esse item, mesmo com a assimetria de 2,416.

As análises estatísticas do Instrumento, com 52 itens, foram realizadas e demonstraram ótimos indicadores de confiabilidade, como se pode constatar na próxima subseção. No entanto, por tratar-se de um procedimento de análise robusto e o banco de dados estar bastante limpo, quase sem ausências de respostas nos itens, optou-se ainda por verificar como

seria a realização da AFE no Instrumento sem a retirada dos 24 itens, ou seja, ainda com a estrutura inicialmente proposta, com 76 itens.

Análise de dados

Para as análises estatísticas, foi utilizado o programa SPSS *Statistics 22*. Foram realizadas as verificações dos pressupostos de cada item do IEPC e, em seguida, a Análise Fatorial Exploratória (AFE) do instrumento com 52 itens, indicando o método de fatoração de eixo principal e o método de rotação *oblimin* direto. Após a análise das cargas de cada item, foi observado que 14 itens tiveram carga abaixo de 0,32 ou carregaram de forma semelhante nos fatores (com a diferença menor que 0,100), por isso, foram descartados, como recomendado por Tabachnick e Fidell (2007). Nova AFE foi realizada, agora considerando o IEPC com 38 itens. Para verificação da fatorabilidade, foi feita a análise do Teste de KMO e *Bartlett*. Foi analisado o gráfico *Scree Plot* para a verificação da quantidade dos fatores. Para extrair o número de fatores do IEPC foi realizada ainda a Análise Paralela, a partir do programa Monte Carlo. Neste programa, foi feita a indicação do número de variáveis (38), o número de sujeitos (263) e o número de replicações (10).

Definidos os três fatores, foram realizadas as análises da confiabilidade de cada um deles, com a verificação dos alfas de *Cronbach*. Foi verificado que a retirada de dois itens implicaria em uma solução fatorial mais parcimoniosa, portanto, foram descartados. Nova AFE e análise paralela foram realizadas. Na análise paralela, desta vez foram indicadas as 36 variáveis.

Para verificar o resultado que seria obtido a partir do Instrumento com 76 itens, foi realizada nova AFE, do mesmo modo, indicando o método de fatoração de eixo principal e o método de rotação *oblimin* direto. Para buscar a melhor solução fatorial, foram eliminados os itens com cargas fatoriais abaixo ou igual a 0,32, os itens 3, 4, 5 e 10. Nova AFE foi realizada no IEPC, agora com 72 itens. Foram eliminados os itens com cargas fatoriais abaixo de

0,375, os itens 6 e 56. Nova AFE foi realizada no IEPC, agora com 70 itens. Considerando a solução parcimoniosa encontrada inicialmente, na AFE realizada no IEPC com 52 itens, optou-se por fazer a indicação de 3 fatores. Foram eliminados sete itens: dois itens com carga fatorial abaixo de 0,375; dois que carregaram em mais de um fator com diferença entre as cargas menor que 0,100, conforme sugerido por Tabachnick e Fidel (2007); dois cujo conteúdo se afastava dos demais dentro do fator; e um pela análise de confiabilidade do alfa de *Cronbach*, que demonstrou que sua retirada tornaria a solução mais parcimoniosa. Ao final, o IEPC teve uma nova versão, com 62 itens. Nova análise paralela foi realizada, desta vez foram indicadas as 62 variáveis. Foram realizadas correlações (Pearson) com as variáveis idade e número de filhos. Comparações utilizando Teste T foram realizadas com as variáveis religião, estado civil, sexo, se o *coach* é membro do ICF e área relacionada ao objetivo estabelecido para o processo de *coaching*. A ANOVA foi realizada com as variáveis escolaridade, ocupação/profissão, local onde reside, outras intervenções, instituição em que o *coach* se formou e tempo que passou desde a experiência de ter passado por processo de *coaching*. Informações sobre os resultados das análises são encontradas na próxima seção.

Resultados

Para a construção de um instrumento de medida, é preciso buscar referências na literatura científica e estabelecer o objetivo que se pretende, ou seja, o que se quer mensurar. Em seguida, é preciso elaborar os itens que comporão o instrumento, fazer validação semântica e aplicá-lo na amostra. Finalmente, é preciso realizar as análises estatísticas dos dados coletados, visando obter evidências sobre a validade do instrumento. Esta seção tem por objetivo relatar os resultados encontrados nas análises estatísticas realizadas neste estudo.

A partir da verificação dos pressupostos de normalidade de cada item do IEPC, foi possível observar que todos os 76 itens apresentaram uma tendência à distribuição assimétrica, com a maioria das respostas próximas a 5 e 4, ou a 1 e 2, no caso dos itens

invertidos. As médias dos itens variaram de 3,7 (item 10) a 4,81 (item 35) e os desvios-padrão de 0,48 (item 35) a 1,28 (item 10).

IEPC (versão reduzida)

Foi realizada a Análise Fatorial Exploratória (AFE), indicando o método de fatoração de eixo principal e o método de rotação *oblimin* direto. Para verificação da fatorabilidade do instrumento, foram feitas as análises do Teste de KMO e *Bartlett*. Os resultados foram significativos (0,000), com o KMO igual a 0,934 e o de Bartlett 7532,975.

Após a análise das cargas de cada item, foi observado que 11 itens tiveram carga abaixo de 0,32 ou carregaram de forma semelhante nos Fatores (com a diferença menor que 0,100), por isso, foram descartados, como recomendado por Tabachnick e Fidell (2007). Os itens 6, 56 e 10 não carregaram em qualquer fator, portanto, foram também eliminados do IEPC. Houve ainda a remoção de dois itens a partir da análise da confiabilidade dos Fatores, como será explicado a seguir.

Nova AFE foi realizada. Para verificação da fatorabilidade do IEPC, foram feitas as análises do Teste de KMO e Bartlett. Os resultados foram significativos (0,000), com o KMO igual a 0,944 e o de Bartlett 6537,344. Para verificar a quantidade de Fatores do IEPC, foi realizada a análise do Scree Plot, como pode ser visto na Figura 2, e ainda a análise paralela, a partir do programa Monte Carlo, confirmando a solução ideal de três Fatores.

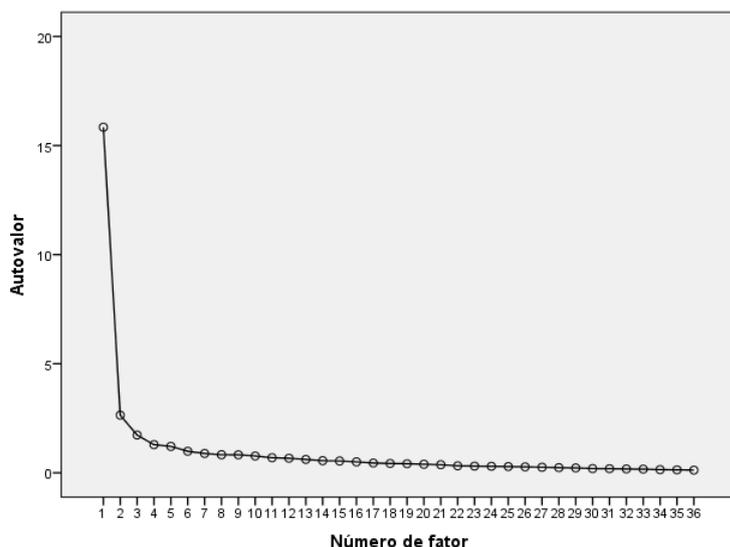


Figura 2. *Scree Plot para Verificar o Número de Fatores do IEPC (versão reduzida)*

Os itens estão distribuídos em três Fatores conforme as cargas fatoriais, como está apresentado na Tabela 4. No Fator 1, 23 itens foram carregados. No Fator 2, 11 itens. No Fator 3, 4 itens. A maior carga foi de 0,965 no Fator 1 e a menor foi de 0,320, no Fator 2, desconsiderando os que não carregaram ou os que carregaram em dois fatores.

A partir da análise de cada Fator e os respectivos itens carregados, foi verificado que o Fator 1 estava relacionado a resultados, efeitos encontrados após o processo de *coaching*, por isso foi chamado Efeitos percebidos. O Fator 2 estava relacionado a ações do *coach*, portanto, foi chamado Competências do *coach*. O Fator 3 agrupou os itens que tratavam de questões de ambiente, no contexto em que o *coachee* se insere, logo, foi chamado Ambiente. Os itens 11 e 69 carregaram em dois Fatores, com a diferença menor que 0,100, portanto, foram eliminados.

Tabela 4

Matriz de Padrão Gerada na Análise Fatorial Exploratória do IEPC (versão reduzida)

	Fator		
	1.Efeitos percebidos	2.Competências do coach	3.Ambiente
60. A participação no processo de coaching aumentou minha autoconfiança.	,965		

42. Estou mais consciente das minhas características e potenciais.	,841
59. A participação no processo de coaching aumentou minha motivação na vida.	,825
61. O processo de coaching foi efetivo em me ajudar a alcançar meus objetivos.	,805
46. Passei a ter mais comportamentos que contribuem para realizações na minha vida.	,725
44. Posso gerar resultados melhores na minha vida.	,718
40. O processo de coaching me ajudou a ser mais receptivo a mudanças.	,713
41. Consigo ver sob novas perspectivas questões da vida.	,702
48. Sinto-me mais satisfeito com meu desenvolvimento.	,697
43. Estou mais consciente das minhas dificuldades ou limitações.	,687
37. Cometo menos erros após ter passado pelo processo de coaching.	,599
58. É importante disseminar o processo de coaching para outras pessoas.	,587
57. Pretendo superar eventuais barreiras para aplicar o que aprendi e desenvolvi.	,581
52. Sinto-me encorajado a expressar as competências que desenvolvi.	,576
49. Minha capacidade de adaptação em situações difíceis aumentou.	,561
45. Consigo enxergar mais oportunidades que ameaças nas situações ou pessoas.	,554
47. Sinto-me capaz de expressar no dia a dia, competências desenvolvidas.	,552
50. Consegui desenvolver estratégias diferenciadas para lidar com os problemas da minha vida.	,542
55. Sinto-me comprometido a expressar as competências que desenvolvi.	,506
36. Aproveito as oportunidades que tenho para utilizar as competências que foram desenvolvidas no coaching.	,482
8. As metas estabelecidas em cada sessão contribuíram para o alcance do(s) objetivo(s) estabelecido(s).	,479
35. Tenho intenção de utilizar na minha vida as competências adquiridas no processo de coaching.	,462

53. Os obstáculos e dificuldades associados à utilização das competências desenvolvidas são identificados e removidos.	,439	
11. Durante o processo de Coaching, percebi o desenvolvimento de competências.	,435	,338
69. As ferramentas utilizadas nas sessões contribuíram para o alcance do objetivo estabelecido no processo.	,310	,307
6. Considerei minhas necessidades ao definir meu(s) objetivo(s) do processo.		
56. A realização dos meus planos depende de mim.		
19. Exercitou a escuta atenciosa e permanente para identificar minhas necessidades.		,938
16. Demonstrou respeito às ideias que manifestei acerca dos temas abordados nas sessões.		,728
17. Auxiliou-me a alinhar minhas metas aos meus sonhos ou desejos.		,696
20. Incentivou-me a desenvolver planos de ação importantes e alcançáveis.		,673
14. Utilizou estratégias para me motivar em relação aos temas abordados nas sessões		,629
9. A profundidade dos temas e assuntos abordados foi adequada para que eu refletisse e aprendesse.		,571
2. As perguntas feitas nas sessões contribuíram para que eu refletisse e aprendesse.		,517
72. O estabelecimento dos dias e horários para as sessões foi adequado.		,514
18. Ajudou-me a estimular minha capacidade de reflexão.		,473
1. Por meio da empatia, foi estabelecida uma aliança profissional.		,433
70. O tempo utilizado com as sessões de coaching foi satisfatório.		,433
73. O estabelecimento do local onde foram realizadas as sessões foi adequado.		,320
10. No processo de coaching, mais tempo foi gasto analisando problemas que desenvolvendo soluções.		
68. No meu ambiente, há oportunidades de expressar as competências desenvolvidas no processo de coaching.		,879
67. No meu ambiente, há estímulos para aplicar as competências desenvolvidas no processo de coaching.		,831

74. O ambiente em que vivo favorece que eu expresse as competências desenvolvidas no processo de coaching. ,720

63. Em meu ambiente, existem situações em que é possível expressar as competências que desenvolvi no processo de coaching. ,381

Nota. Método de Extração: Fatoração de Eixo Principal.

Método de Rotação: Oblimin com Normalização de Kaiser.

Na Tabela 5, são apresentadas as correlações entre os Fatores. As correlações apresentam valores significativos ($p < 0,01$). Existem correlações bem maiores (e muito próximas), entre Efeitos percebidos e Competências do coach (0,667) e entre Efeitos percebidos e Ambiente (0,557), quando comparadas à correlação entre Competências do coach e Ambiente (0,413). Em cada Fator, foi observado que mais de 50% dos itens possuem correlação significativa entre si, um dos pressupostos para a realização da AFE.

Tabela 5

Matriz de Correlações entre os Fatores do IEPC (versão reduzida)

Fator	Efeitos Percebidos	Competências do coach	Ambiente
Efeitos percebidos	1,000	,667	,557
Sig.		,000	,000
Competências do coach	,667	1,000	,413
Sig.	,000		,000
Ambiente	,557	,413	1,000
Sig.	,000	,000	

Nota. Método de Extração: Fatoração de Eixo Principal.

Método de Rotação: Oblimin com Normalização de Kaiser.

Definidos os três Fatores, foram calculadas a confiabilidade de cada um por meio do *Alpha de Cronbach*. Foi constatado que a retirada de dois itens aumentaria os alfas e traria uma solução fatorial mais parcimoniosa para o IEPC (versão reduzida). Portanto, os itens “O estabelecimento do local onde foram realizadas as sessões foi adequado”, do Fator 2, e o item “Em meu ambiente, existem situações em que é possível expressar as competências que desenvolvi no processo de coaching”, do Fator 3, foram excluídos. O Fator Efeitos percebidos, com 22 itens e 254 respondentes, ou seja, 96,6% da amostra, apresentou um

alpha de 0,960. O Fator Competências do coach, com 11 itens e 261 respondentes, ou seja 99,2% da amostra, apresentou um alpha de 0,885. O Fator Ambiente, com 3 itens e 258 respondentes, ou seja, 98,1% da amostra, apresentou um alpha de 0,865.

Para verificar se há correlação entre a idade dos participantes da pesquisa e as médias das respostas aos itens dos três Fatores do IEPC (versão reduzida), foi realizada uma correlação de Pearson entre essas variáveis. Não houve qualquer correlação significativa ($p < 0,01$), entre os Fatores e a variável idade. A correlação de Pearson foi também feita entre as variáveis número de filhos e os três Fatores. Igualmente, não foram encontradas correlações significativas com o critério $p < 0,01$.

Foi realizado o Teste T para verificar se há diferenças significativas, nas médias dos três Fatores, para os respondentes homens e mulheres. Não foi encontrada diferença significativa, com $p < 0,01$. O Teste T foi novamente realizado para comparar as mencionadas médias, por estado civil ou condição semelhante. Foi preciso agrupar as categorias, considerando que algumas possuíam poucos casos, como a “separado” com apenas 4 casos. Na categoria “união” foram agrupados os indivíduos casados e em união estável e na categoria “não união” foram agrupados os solteiros, divorciados separados e viúvos. Não houve diferenças significativas entre as categorias “união” e “não união” com o critério de $p < 0,01$.

Para a análise da relação entre as médias nos três Fatores e escolaridade dos participantes, foi realizada a ANOVA. A escolaridade foi organizada em categorias. Ensino fundamental e médio foram agrupados na categoria 1. Ensino superior e especialização foram agrupados na categoria 2. Pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) foi agrupada na 3. No Fator 1, Efeitos percebidos, foi observada uma diferença significativa ($p < 0,01$). O Teste Post Hoc Bonferroni apresentou a diferença média de 0,529 entre a categoria 1, nível fundamental e médio e a categoria 3, pós-graduação *stricto sensu* ($p < 0,01$). Este teste

apresentou também a diferença média significativa ($p < 0,01$) de 0,252 entre a categoria 2, ensino superior e especialização, e 3 pós-graduação *stricto sensu*. Esses valores estão apresentados na Figura 3. Portanto, indivíduos com pós-graduação *stricto sensu* apresentam média menor no Fator 1.

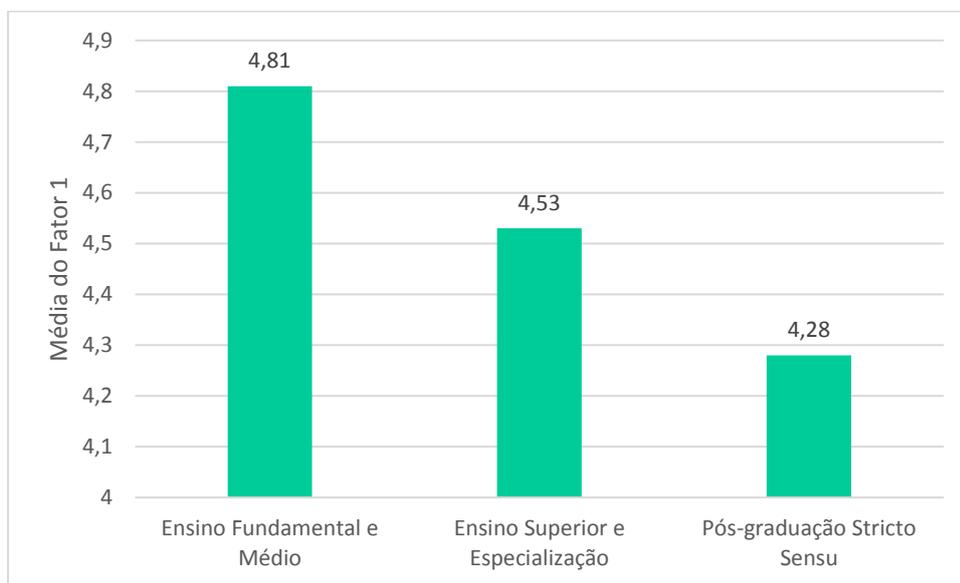


Figura 3. Média do Fator 1 do IEPC (versão reduzida) por Faixas de Escolaridade

A ANOVA foi também realizada para comparar as médias dos Fatores, entre categorias profissionais. Este era um campo aberto do IEPC. Portanto, foi necessária a realização de uma análise de conteúdo para reduzir as categorias profissionais descritas e tornar possíveis as comparações. Foram criadas as seguintes grandes categorias: servidor público, bancário, *coach*, empresário, profissionais de RH, gestores, profissionais de saúde, administradores, psicólogos/terapeutas, professores, advogados e profissionais de vendas. Categorias com menos de 20 participantes foram desconsideradas. Desse modo, quatro categorias foram analisadas: servidor público (com 37 participantes), *coach* (com 23 participantes), empresário (com 25 participantes) e gestores (com 25 participantes). No Fator 1, Efeitos percebidos, houve diferença significativa entre os grupos ($p < 0,004$), assim como no Fator 3, Ambiente ($p < 0,001$). O Teste Bonferroni realizado mostrou a diferença média de 0,665, entre *coach* e servidor, ($p < 0,005$) e de 0,825 entre empresário e servidor ($p < 0,001$),

ambos no Fator 3, como se pode verificar na Figura 4. No Fator 1, este teste mostrou diferença não significativa.

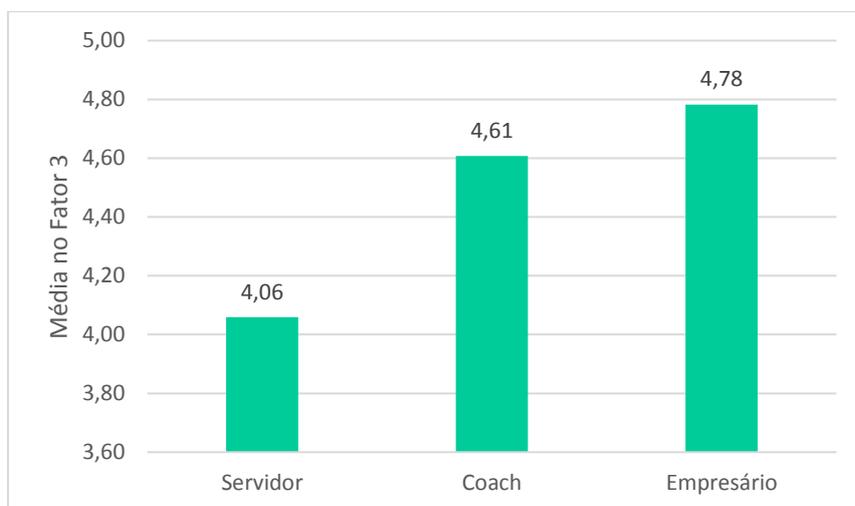


Figura 4. Média no Fator 3 do IEPC (versão reduzida) por Categorias Profissionais

Para analisar as diferenças nas respostas de profissionais *coaches* e não *coaches*, foi realizado o Teste T. As médias dos três Fatores não diferiram significativamente entre *coaches* e não *coaches* ($p < 0,01$).

Na amostra havia indivíduos de 23 Unidades da Federação (UFs). Foi utilizado o critério de UFs com mais de 20 respondentes, para que fosse feita a comparação utilizando a ANOVA. Assim, a comparação foi feita entre DF, SP, e RJ, cada um com 87, 65 e 28 participantes, respectivamente. Os participantes das demais UFs (83) não participaram desta análise. A ANOVA não identificou diferenças significativas ($p < 0,01$) entre os indivíduos daquelas três UFs comparadas.

Na coleta de dados, a informação da religião dos participantes foi solicitada. No entanto, as respostas dadas variaram bastante e impediram a criação de grandes categorias que tivessem números representativos de casos que permitissem comparações. Foi possível comparar apenas diferenças entre indivíduos que declararam ter religião e que declaram não ter religião, com um Teste T. As médias daqueles que possuem religião foram mais altas do que os que não possuem, nos três Fatores. Os religiosos apresentaram as médias 4,55, 4,67 e

4,35, nos três Fatores, respectivamente. Os não religiosos apresentaram médias 4,19, 4,54 e 4,07, respectivamente. Contudo, apenas no Fator 1, as diferenças foram significativas ($p < 0,01$), conforme se observa na Figura 5.

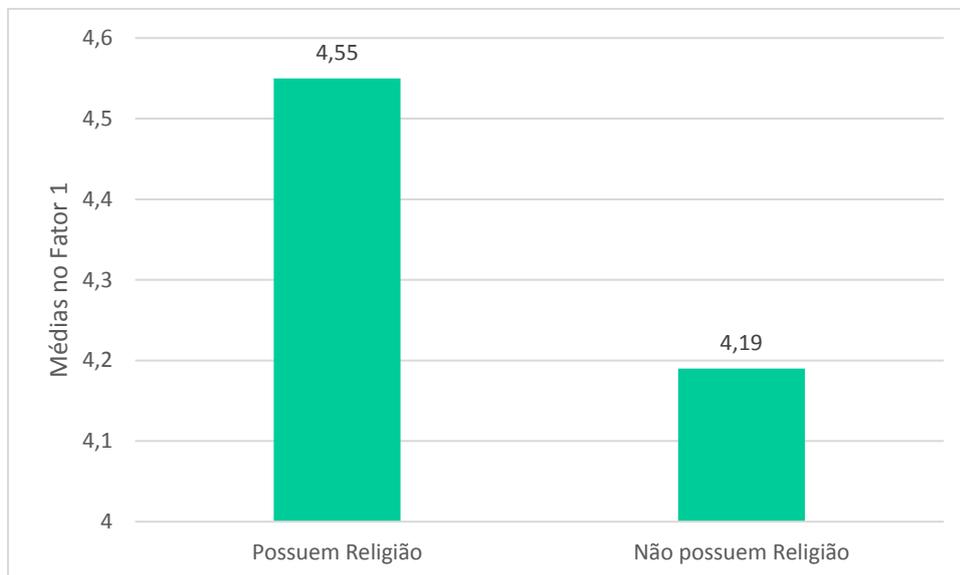


Figura 5. Médias no Fator 1 do IEPC (versão reduzida) dos que Possuem ou Não Possuem Religião

No IEPC havia uma pergunta sobre a participação do indivíduo em outras intervenções, como cursos, *mentoring*, terapia ou acompanhamento psiquiátrico. Foi realizada a ANOVA para comparar a efetividade do *coaching*, por meio dos três Fatores, para os indivíduos que passaram apenas por *coaching* e os que vivenciaram também outras intervenções simultaneamente ao processo de *coaching*. Não há diferenças significativas ($p < 0,01$). Apesar das diferenças não serem significativas, pessoas que passaram por acompanhamento psiquiátrico durante o processo de *coaching* apresentaram média mais baixa (4,18) para o Fator 1, Efeitos percebidos, do que os participantes que passaram por curso (4,54), por terapia (4,51) ou por nenhuma (4,48).

Para comparar grupos de pessoas que passaram por outras intervenções simultaneamente com o processo de *coaching* e de pessoas que passaram apenas por

coaching, foi realizado um Teste T com os dois grupos. As diferenças, no entanto, não foram significativas ($p < 0,01$).

Na questão sobre a instituição em que o *coach* (que conduziu o processo) se formou, foi verificado que 72 participantes não tinham conhecimento desta informação. Quando esta informação existia, foi utilizado o critério de analisar as categorias que tivessem pelo menos 20 respondentes. Portanto, não seriam analisadas as respostas para Instituto Brasileiro de Coaching (IBC), Sociedade Brasileira de Coaching (SBC), Sociedade Latino Americana de Coaching (SLAC), Integrated Coaching Institute (ICI) e Ecosocial. Apenas as categorias Febracis, “não sei” e Instituição fora do Brasil cumpriam este requisito. Foi criada, então, a categoria “outras” e as demais categorias com menos de 20 pessoas foram agrupadas nela.

A partir da ANOVA, foram verificadas diferenças significativas ($p < 0,01$), entre grupos, para as três variáveis dependentes (Fatores 1, 2 e 3). A partir do Teste Bonferroni, foi verificado que, no Fator 1, Efeitos percebidos, a diferença significativa entre as médias das categorias Febracis e “não sei” foi de 0,416 ($p < 0,000$). Ainda neste Fator, a diferença significativa entre as médias da categoria “outras” e “não sei” foi de 0,324 ($p < 0,001$). Estas diferenças estão representadas na Figura 6. No Fator 2, Competências do coach, a diferença significativa entre as médias da categoria Febracis e “Não sei” foi de 0,272 ($p < 0,01$) e está representada na Figura 7. No Fator 3, Ambiente, a diferença significativa entre as médias da categoria Febracis e “não sei” foi de 0,459 ($p < 0,01$) e está representada na Figura 8.

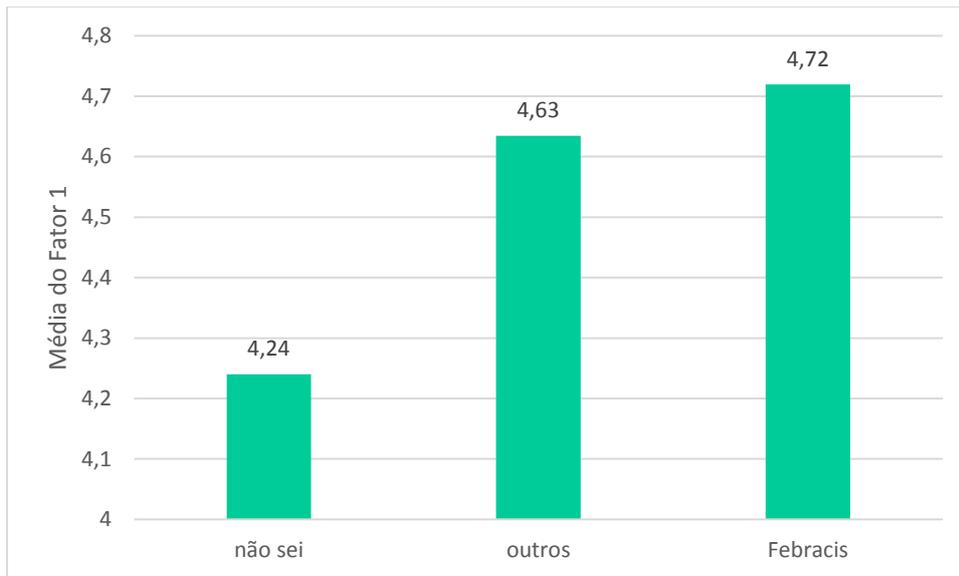


Figura 6. Média do Fator 1 do IEPC (versão reduzida) por Instituição em que o coach foi formado

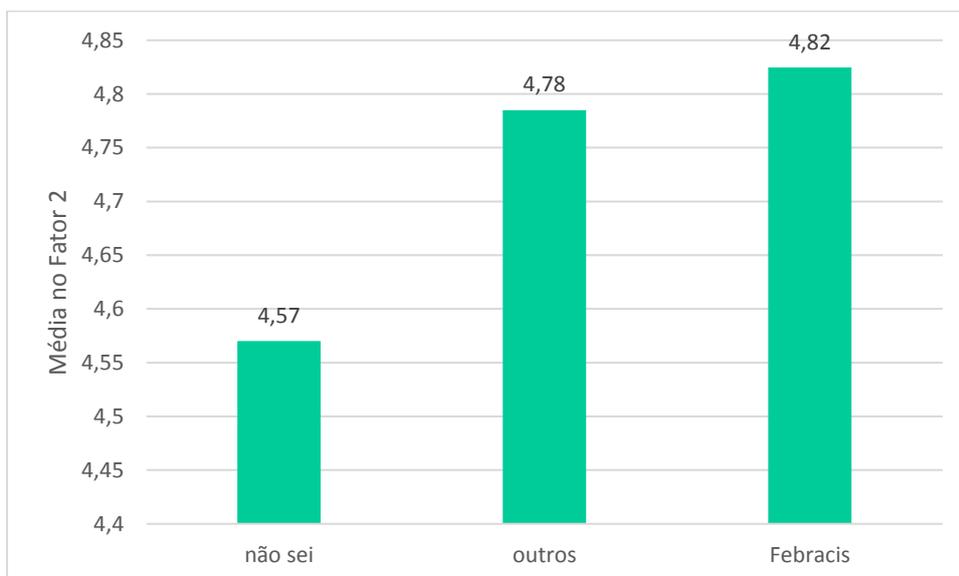


Figura 7. Média no Fator 2 do IEPC (versão reduzida) por Instituição em que o coach foi formado

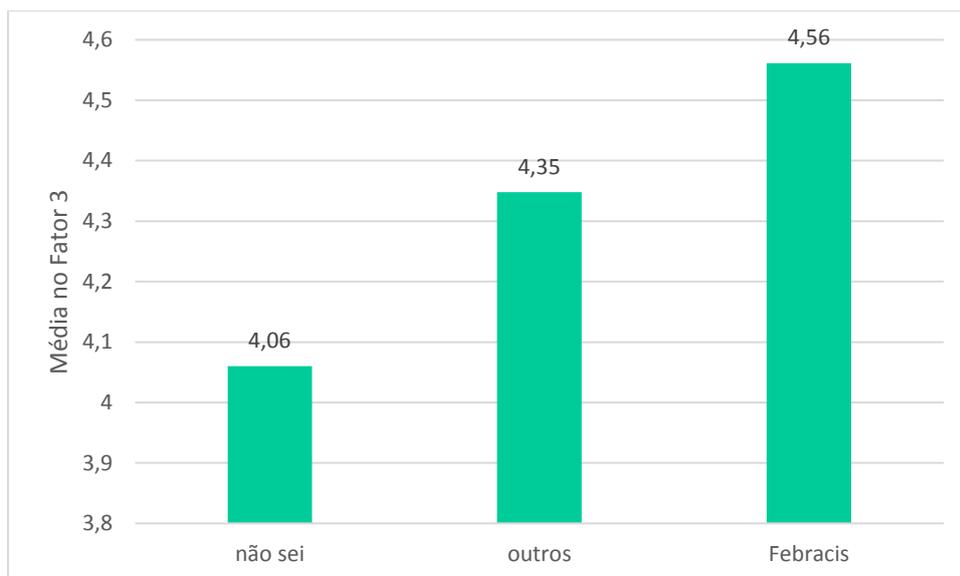


Figura 8. Média no Fator 3 do IEPC (versão reduzida) por Instituição em que o coach foi formado

Para verificar se há diferença na percepção dos participantes cujos *coaches* foram formados em instituições no Brasil e dos participantes cujos *coaches* foram formados por instituições no exterior, foi feito um Teste T de comparação de médias entre estes dois grupos. As diferenças não são significativas ($p < 0,01$)

Havia uma pergunta se o *coach* era membro do ICF ou não. Apenas 119 participantes responderam afirmativa ou negativamente. Os demais participantes deixaram a questão em branco. Destes, 33 informaram que o *coach* não possui a credencial e 86 informaram que o coach possui essa credencial. Foi realizado então um Teste T para verificar as diferenças entre os grupos. As diferenças não são significativas ($p < 0,01$).

Quando foi perguntado há quanto tempo o indivíduo havia participado do processo de *coaching*, as alternativas disponíveis eram 3 meses ou menos, de 3 a 6 meses e há mais de 6 meses. Uma ANOVA foi realizada para verificar as correlações entre os tempos. Apenas no Fator 1, Efeitos percebidos, foi encontrada diferença significativa ($p < 0,01$). Neste caso, as diferenças encontradas foram analisadas com o uso do Teste Bonferroni. No Fator 1, Efeitos percebidos, a diferença significativa entre as médias dos que participaram de processo de

coaching há 3 meses ou menos e os que participaram há mais de 6 meses foi de 0,262 ($p < 0,01$), como representado na Figura 9.

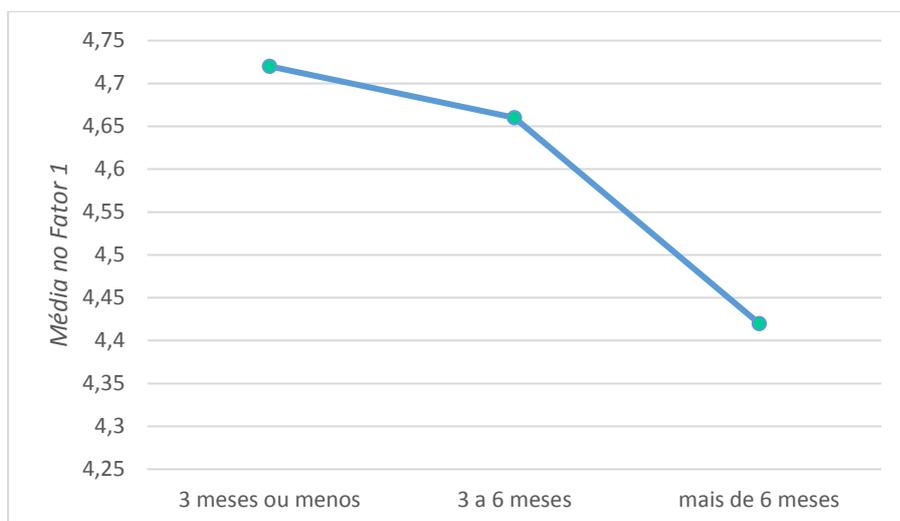


Figura 9. Média no Fator 1 do IEPC (versão reduzida) por tempo decorrido após participação em processo de coaching

Para analisar as informações das áreas da vida a que se referiam os objetivos estabelecidos no processo de *coaching*, foi necessário verificar as respostas dos participantes. Muitos participantes marcaram mais de uma opção, o que inviabilizou a realização de comparações nesses casos. A área Realização e propósito profissional foi a que obteve maior frequência, com 108 participantes que somente a indicaram. Equilíbrio emocional foi a segunda área mais escolhida, com 24 participantes que somente a indicaram. Outros 5 participantes marcaram somente Espiritualidade. A área Desenvolvimento Intelectual foi isoladamente escolhida por 4 pessoas e Relacionamento Familiar por 3. As áreas Relacionamentos Sociais, Plenitude e Felicidade, Contribuição Social e Saúde foram isoladamente escolhidas por 2 participantes cada uma. As áreas Relacionamento Amoroso, Qualidade de vida - Hobbies, Diversão e Recursos Financeiros foram isoladamente escolhidas por apenas 1 pessoa.

Constatada a distribuição das respostas e ainda considerando o grande investimento que se faz hoje em *coaching* aplicado em contexto de trabalho, como abordado na Introdução,

as áreas foram divididas em duas: áreas relacionadas ao trabalho e áreas da vida pessoal. A categoria Áreas relacionadas ao trabalho agrupou Realização e propósito profissional e Recursos financeiros. As demais áreas foram agrupadas na categoria Áreas da vida pessoal. Assim, foi feito o Teste T para comparar as médias dos Fatores nestas duas categorias. As diferenças não foram significativas ($p < 0,01$).

IEPC (versão robusta)

Foi realizada a Análise Fatorial Exploratória (AFE) no IEPC com 76 itens, indicando o método de fatoração de eixo principal e o método de rotação *oblimin* direto. Para verificação da fatorabilidade do instrumento, foram feitas as análises do Teste de KMO e *Bartlett*. Os resultados foram significativos (0,000), com o KMO igual a 0,928 e o de Bartlett 14429,704. Para buscar a melhor solução fatorial, os itens 3, 4, 5 e 10 foram eliminados, pois apresentaram cargas fatoriais abaixo ou igual a 0,32. Nova AFE foi realizada no IEPC, agora com 72 itens. Foram eliminados os itens 6 e 56, com cargas fatoriais abaixo de 0,375. O IEPC passou a ter 70 itens.

Considerando a solução parcimoniosa encontrada inicialmente na AFE realizada no IEPC (versão reduzida), optou-se por fazer nova AFE do IEPC com 70 itens, com a indicação de 3 fatores. Foram feitas as análises do Teste de KMO e *Bartlett*. Os resultados foram significativos (0,000), com o KMO igual a 0,937 e o de Bartlett 14038,821. Foram eliminados oito itens: os itens 70 e 73, com carga fatorial abaixo de 0,375; os itens 28 e 69, que carregaram em mais de um fator com diferença entre as cargas menor que 0,100, conforme sugerido por Tabachnick e Fidel (2007); os itens 25, 26 e 72, cujo conteúdo se afastava dos demais dentro do fator; e o item 13, porque a análise de confiabilidade (alfa de *Cronbach*) demonstrou que sua retirada tornaria a solução mais parcimoniosa. Ao final, o IEPC teve uma nova versão, agora mais robusta, com 62 itens, em três fatores. A análise do Scree Plot também indicou a solução de três fatores, conforme Figura 3. Nova análise

paralela foi realizada, a partir do programa Monte Carlo, com indicação das 62 variáveis, confirmando a solução ideal de três Fatores.

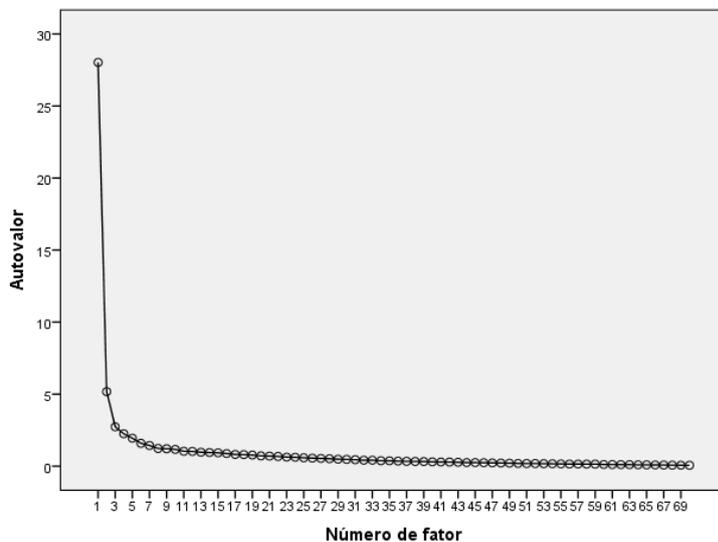


Figura 10. Scree Plot para Verificar o Número de Fatores do IEPC (versão robusta)

Os itens estão distribuídos em três Fatores conforme as cargas fatoriais, na Tabela 6. No Fator 1, 33 itens foram carregados. No Fator 2, 22 itens. No Fator 3, 7 itens. A maior carga foi de 0,911 no Fator 1 e a menor foi de 0,392, no Fator 2, desconsiderando os que carregaram menos que 0,375 ou os que carregaram em dois fatores com diferença menor que 0,100.

A partir da análise de cada Fator e os respectivos itens carregados, foi possível confirmar que o Fator 1 estava relacionado a resultados, efeitos encontrados após o processo de *coaching*, o Fator 2 estava relacionado a ações do *coach* e o Fator 3 agrupou os itens que tratavam de questões de ambiente, no contexto em que o *coachee* se insere. Portanto, os nomes dos fatores permaneceram como no IEPC (versão reduzida): Efeitos percebidos, Competências do *coach* e Ambiente, respectivamente.

Tabela 6

Matriz de Padrão Gerada na Análise Fatorial Exploratória do IEPC (versão robusta)

Fator		
1. Efeitos Percebidos	2. Competências do coach	3. Ambiente

1. Por meio da empatia, foi estabelecida uma aliança profissional.		,445
2. As perguntas feitas nas sessões contribuíram para que eu refletisse e aprendesse.		,486
7. Tive liberdade para apresentar minhas próprias ideias.		,546
8. As metas estabelecidas em cada sessão contribuíram para o alcance do(s) objetivo(s) estabelecido(s).	,581	
9. A profundidade dos temas e assuntos abordados foi adequada para que eu refletisse e aprendesse.	,361	,496
11. Durante o processo de Coaching, percebi o desenvolvimento de competências.	,503	
12. Foi claro na apresentação do que é o processo de Coaching.		,392
13. Utilizou recursos e estratégias variadas (por exemplo: livros, vídeos, mensagens, exemplos de casos, etc.) para reflexão sobre os conteúdos das sessões.		,375
14. Utilizou estratégias para me motivar em relação aos temas abordados nas sessões		,657
15. Estimulou-me a manifestar minhas ideias.		,817
16. Demonstrou respeito às ideias que manifestei acerca dos temas abordados nas sessões.		,817
17. Auxiliou-me a alinhar minhas metas aos meus sonhos ou desejos.		,697
18. Ajudou-me a estimular minha capacidade de reflexão.		,463
19. Exercitou a escuta atenciosa e permanente para identificar minhas necessidades.		,897
20. Incentivou-me a desenvolver planos de ação importantes e alcançáveis.		,645
21. Comunicou-se de forma clara.		,471
22. Comunicou-se de forma objetiva.		,659
23. Usou uma linguagem que mostra como ele entende meus sentimentos.		,721
24. Estimulou-me a conhecer minhas próprias forças e fraquezas.		,750
25. Ajudou-me a adquirir clareza sobre minhas aspirações.	,423	,356

26. Contribuiu para que eu adquirisse clareza sobre minhas próprias motivações.	,475	,375
27. Ajudou-me a avaliar os resultados dos meus comportamentos.		,618
28. Ajudou-me a adquirir compromisso com a mudança.	,442	,460
29. Sempre me pedia para relatar meu progresso em relação ao(s) objetivo(s).		,562
30. Auxiliou-me na análise de meus sentimentos e emoções.		,636
31. Contribuiu para o aumento do meu comprometimento com meus objetivos a fim de alcançar as expectativas e resultados esperados.		,555
32. Ajudou-me a lidar com incertezas, preparando-me para enfrentar mudanças ou dificuldades.		,586
33. Aproveitei as oportunidades de reflexão, desenvolvimento e crescimento apresentadas em cada sessão.	,514	
34. As competências desenvolvidas no processo de coaching são úteis para resolução de problemas.	,504	
35. Tenho intenção de utilizar na minha vida as competências adquiridas no processo de coaching.	,464	
36. Aproveito as oportunidades que tenho para utilizar as competências que foram desenvolvidas no coaching.	,543	
37. Cometo menos erros após ter passado pelo processo de coaching.	,647	
38. Quando aplico o que desenvolvi no coaching, me relaciono com as pessoas com mais qualidade.	,697	
39. Minha qualidade de vida melhorou após ter passado pelo processo de coaching.	,769	
40. O processo de coaching me ajudou a ser mais receptivo a mudanças.	,790	
41. Consigo ver sob novas perspectivas questões da vida.	,733	
42. Estou mais consciente das minhas características e potenciais.	,786	

43. Estou mais consciente das minhas dificuldades ou limitações.	,718	
44. Posso gerar resultados melhores na minha vida.	,736	
45. Consigo enxergar mais oportunidades que ameaças nas situações ou pessoas.	,645	
46. Passei a ter mais comportamentos que contribuem para realizações na minha vida.	,760	
47. Sinto-me capaz de expressar no dia a dia, competências desenvolvidas.	,565	,312
48. Sinto-me mais satisfeito com meu desenvolvimento.	,666	
49. Minha capacidade de adaptação em situações difíceis aumentou.	,580	
50. Consegui desenvolver estratégias diferenciadas para lidar com os problemas da minha vida.	,557	
51. Sei que estratégias posso usar para lidar com dificuldades em expressar eficazmente as competências que desenvolvi.	,484	
52. Sinto-me encorajado a expressar as competências que desenvolvi.	,678	
53. Os obstáculos e dificuldades associados à utilização das competências desenvolvidas são identificados e removidos.	,520	
54. Recebo elogios quando aplico corretamente as competências desenvolvidas.	,576	
55. Sinto-me comprometido a expressar as competências que desenvolvi.	,568	
57. Pretendo superar eventuais barreiras para aplicar o que aprendi e desenvolvi.	,574	
58. É importante disseminar o processo de coaching para outras pessoas.	,492	
59. A participação no processo de coaching aumentou minha motivação na vida.	,781	
60. A participação no processo de coaching aumentou minha autoconfiança.	,911	
61. O processo de coaching foi efetivo em me ajudar a alcançar meus objetivos.	,771	
62. Há possibilidade de uso, em curto prazo, das competências desenvolvidas na execução de tarefas.	,403	

63. Em meu ambiente, existem situações em que é possível expressar as competências que desenvolvi no processo de coaching.		,446
64. Em meu ambiente, existe a possibilidade de influenciar as pessoas com quem me relaciono.		,546
65. Utilizo com frequência o que foi desenvolvido no coaching.	,632	,349
66. Identifico, no meu dia a dia, situações em que consigo aplicar as competências desenvolvidas.	,525	,395
67. No meu ambiente, há estímulos para aplicar as competências desenvolvidas no processo de coaching.		,645
68. No meu ambiente, há oportunidades de expressar as competências desenvolvidas no processo de coaching.		,645
69. As ferramentas utilizadas nas sessões contribuíram para o alcance do objetivo estabelecido no processo.	,385	,352
70. O tempo utilizado com as sessões de coaching foi satisfatório.		,349
71. As sessões de coaching promoveram clareza sobre as questões com que preciso lidar.		,426
72. O estabelecimento dos dias e horários para as sessões foi adequado.		,439
74. O ambiente em que vivo favorece que eu expresse as competências desenvolvidas no processo de coaching.		,681
75. Tenho sido encorajado por outras pessoas a utilizar as competências que desenvolvi no processo de coaching.		,563
76. As pessoas com quem convivo apoiam as tentativas que faço de usar as competências que desenvolvi no processo de coaching.		,590
73. O estabelecimento do local onde foram realizadas as sessões foi adequado.		

Método de Extração: Fatoração de Eixo Principal.

Método de Rotação: Oblimin com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 8 iterações.

Na Tabela 7, são apresentadas as correlações entre os Fatores. As correlações apresentam valores significativos ($p < 0,01$). Semelhante ao ocorrido no IEPC (versão reduzida), existem correlações bem maiores (e muito próximas), entre Efeitos percebidos e Competências do *coach* (0,693) e entre Efeitos percebidos e Ambiente (0,659), quando comparadas à correlação entre Competências do *coach* e Ambiente (0,452). Em cada Fator, foi observado que mais de 50% dos itens possuem correlação significativa entre si, um dos pressupostos para a realização da AFE.

Tabela 7

Matriz de Correlações entre os Fatores do IEPC (versão robusta)

Fator	Efeitos Percebidos	Competências do coach	Ambiente
Efeitos percebidos	1,000	,693	,659
Sig.		,000	,000
Competências do coach	,693	1,000	,452
Sig.	,000		,000
Ambiente	,659	,452	1,000
Sig.	,000	,000	

Nota. Método de Extração: Fatoração de Eixo Principal.

Método de Rotação: Oblimin com Normalização de Kaiser.

Confirmados os três Fatores, foram calculadas a confiabilidade de cada um por meio do *Alpha de Cronbach*. Foi constatado que a retirada de um item aumentaria os Alphas e traria uma solução fatorial mais parcimoniosa para o IEPC. Portanto, o item 13 “Utilizou recursos e estratégias variadas (por exemplo: livros, vídeos, mensagens, exemplos de casos, etc.) para reflexão sobre os conteúdos das sessões”, do Fator 2, foi excluído. O Fator Efeitos percebidos, com 33 itens e 253 respondentes, ou seja, 96,2% da amostra, apresentou um Alpha de 0,970. O Fator Competências do *coach*, com 22 itens e 253 respondentes, ou seja 96,2% da amostra, apresentou um Alpha de 0,944. O Fator Ambiente, com 3 itens e 257 respondentes, ou seja, 97,7% da amostra, apresentou um Alpha de 0,872.

As mesmas análises feitas com os escores dos três fatores do IEPC (versão reduzida) foram repetidas agora com os escores dos três fatores do IEPC (versão robusta). A correlação de Pearson entre a idade dos participantes da pesquisa e as médias das respostas aos itens dos três Fatores foi realizada e não houve qualquer correlação significativa ($p < 0,01$). A

correlação de Pearson foi também feita entre as variáveis número de filhos e os três fatores. Igualmente, não foram encontradas correlações significativas com o critério $p < 0,01$. Tais resultados também foram encontrados nas análises com o IEPC (versão reduzida),

Foi realizado o Teste T para verificar se há diferenças significativas, nas médias dos três fatores, para os respondentes homens e mulheres. Não foi encontrada diferença significativa, com $p < 0,01$. O Teste T foi novamente realizado para comparar as mencionadas médias, por estado civil ou condição semelhante, agrupados por categorias, como citado na subseção anterior. Semelhante ao resultado encontrado com o IEPC (versão reduzida), não houve diferenças significativas entre as categorias “união” e “não união” com o critério de $p < 0,01$.

Para a análise da relação entre as médias nos três fatores e escolaridade dos participantes, foi realizada a ANOVA. A escolaridade foi organizada em categorias, como citado na subseção anterior. No Fator 1, Efeitos percebidos, foi observada uma diferença significativa ($p < 0,01$). O Teste Post Hoc Bonferroni apresentou a diferença média de 0,522 entre a categoria 1, nível fundamental e médio e a categoria 3, pós-graduação *stricto sensu* ($p < 0,01$). Este teste apresentou também a diferença média significativa ($p < 0,01$) de 0,253 entre a categoria 2, ensino superior e especialização, e 3 pós-graduação *stricto sensu*. Esses valores estão apresentados na Figura 10. Portanto, indivíduos com pós-graduação *stricto sensu* apresentam média menor no Fator 1, resultado semelhante ao encontrado com as análises do IEPC (versão reduzida).

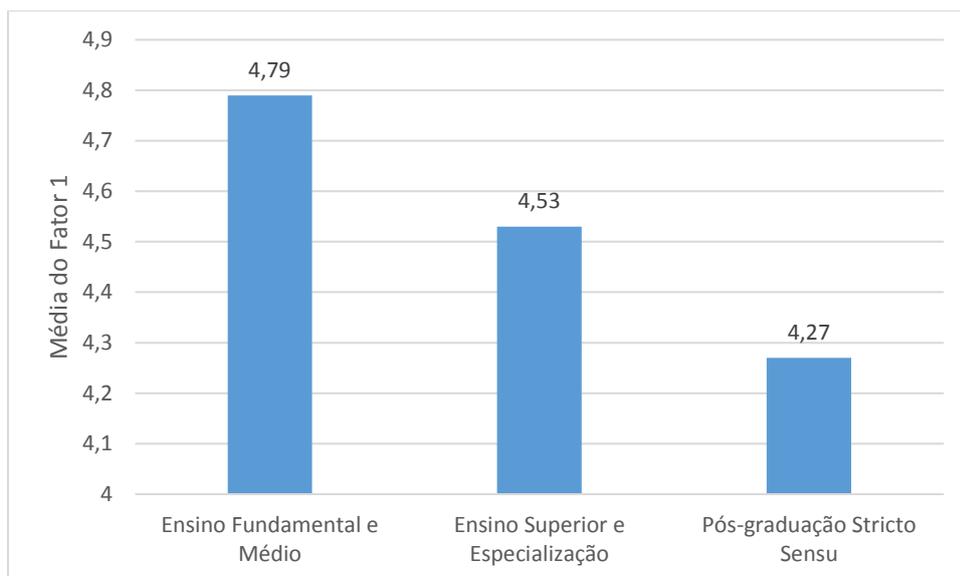


Figura 11. Média do Fator 1 do IEPC (versão robusta) por Faixas de Escolaridade

A ANOVA foi também realizada para comparar as médias dos fatores, entre categorias profissionais (servidor público, *coach*, empresário e gestores). No Fator 1, Efeitos percebidos, houve diferença significativa entre os grupos ($p < 0,003$), assim como no Fator 3, Ambiente ($p < 0,001$). O Teste Bonferroni realizado mostrou a diferença média de 0,569, entre *coach* e servidor, ($p < 0,006$) e de 0,642 entre empresário e servidor ($p < 0,003$), ambos no Fator 3, como se pode verificar na Figura 11. No Fator 1, este teste mostrou diferença não significativa.

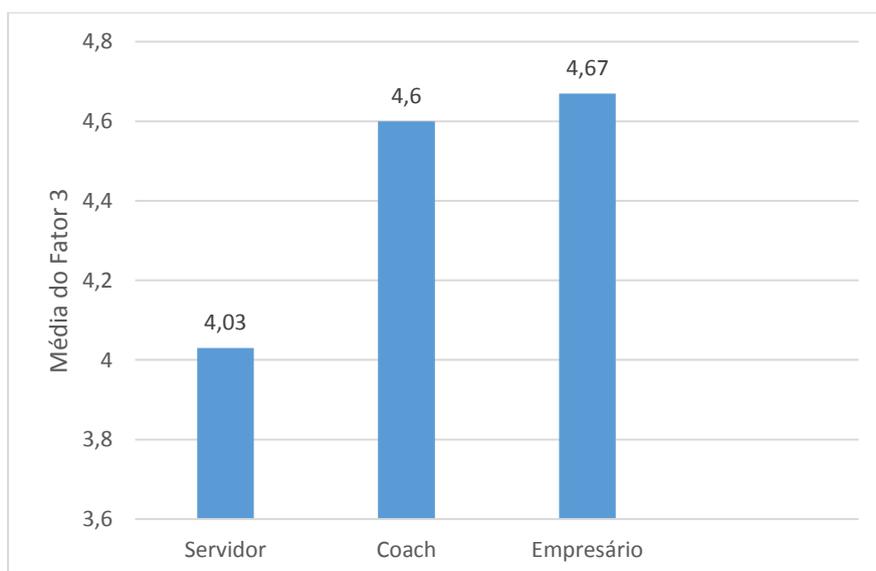


Figura 12. Média no Fator 3 do IEPC (versão robusta) por Categorias Profissionais

Para analisar as diferenças nas respostas de profissionais *coaches* e não *coaches*, foi realizado o Teste T. As médias dos três Fatores não diferiram significativamente entre *coaches* e não *coaches* ($p < 0,01$). Este resultado também foi encontrado na análise do IEPC (versão reduzida).

Em relação às Unidades da Federação (UFs), foi feita a comparação, utilizando a ANOVA, entre DF, SP, e RJ, cada um com 87, 65 e 28 participantes, respectivamente. Como encontrado no IEPC (versão reduzida), nesta análise também não foram identificadas diferenças significativas ($p < 0,01$) entre os indivíduos das três UFs comparadas.

Foi realizado um Teste T para comparar as médias daqueles que declararam que possuem religião e dos que declararam que não possuem. As médias dos indivíduos que declararam possuir religião foram mais altas do que os que não possuem, nos três fatores. Este resultado é semelhante ao encontrado no IEPC (versão reduzida). No entanto, na análise do Fator 1, houve diferença nos resultados encontrados para as duas versões do IEPC. Na versão robusta, não houve diferença significativa ($p < 0,01$) entre os que declaram possuir religião e os que declaram não possuir religião.

Sobre a participação do indivíduo em outras intervenções, foi realizada a ANOVA para comparar a efetividade do *coaching*, por meio dos três fatores, para os indivíduos que passaram apenas por *coaching* e os que vivenciaram também outras intervenções simultaneamente ao processo de *coaching* (cursos, *mentoring*, terapia ou acompanhamento psiquiátrico). Não há diferenças significativas ($p < 0,01$). Apesar das diferenças não serem significativas, pessoas que passaram por acompanhamento psiquiátrico durante o processo de *coaching* apresentaram média mais baixa (3,78) para o Fator 1, Efeitos percebidos, do que os participantes que passaram por curso (4,55), por terapia (4,50) ou por nenhuma (4,49). Este resultado foi semelhante ao encontrado na análise com o IEPC (versão reduzida).

Para comparar os grupos de pessoas que passaram por outras intervenções simultaneamente com o processo de *coaching* e de pessoas que passaram apenas por *coaching*, foi realizado um Teste T com os dois grupos. As diferenças, no entanto, não foram significativas ($p < 0,01$).

Na questão sobre a instituição em que o *coach* (que conduziu o processo) se formou, foi utilizado o mesmo critério da análise feita com o IEPC (versão reduzida): analisar as categorias que tivessem pelo menos 20 respondentes. A partir da ANOVA, foram verificadas diferenças significativas ($p < 0,01$). A partir do Teste Bonferroni, foi verificado que, no Fator 1, Efeitos percebidos, a diferença significativa ($p < 0,000$) entre as médias das categorias Febracis e “não sei” foi de 0,426 e entre as categorias “outras” e “não sei” foi de 0,314 ($p < 0,001$). No Fator 3, houve diferença significativa ($p < 0,000$) entre grupos Febracis e “não sei” (0,528) e ($p < 0,003$) entre “outras” e “não sei” (0,358). Diferente do resultado encontrado a partir do IEPC (versão reduzida), não houve diferença significativa no Fator 2. As diferenças significativas estão representadas nas Figuras 12 e 13.

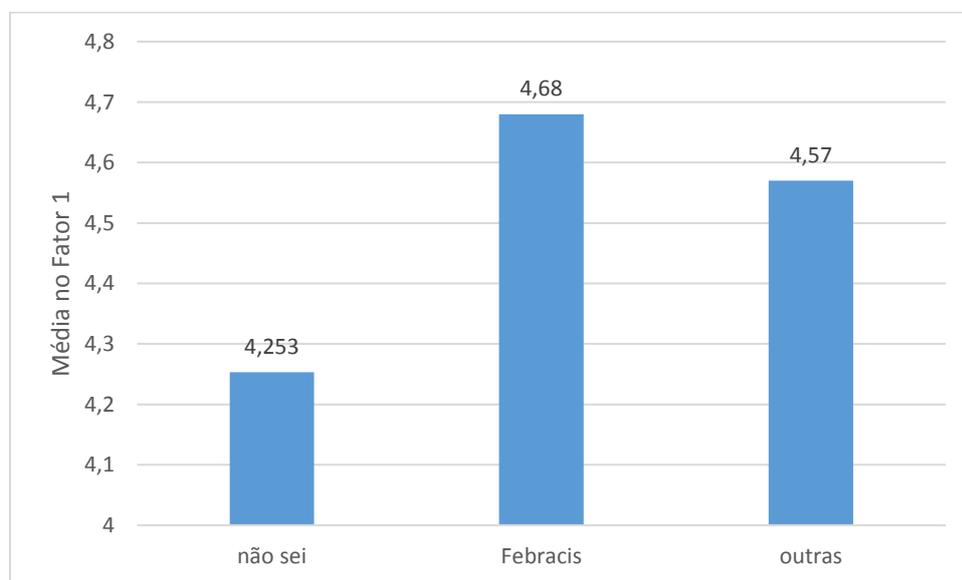


Figura 13. Média do Fator 1 do IEPC (versão robusta) por Instituição em que o coach foi formado

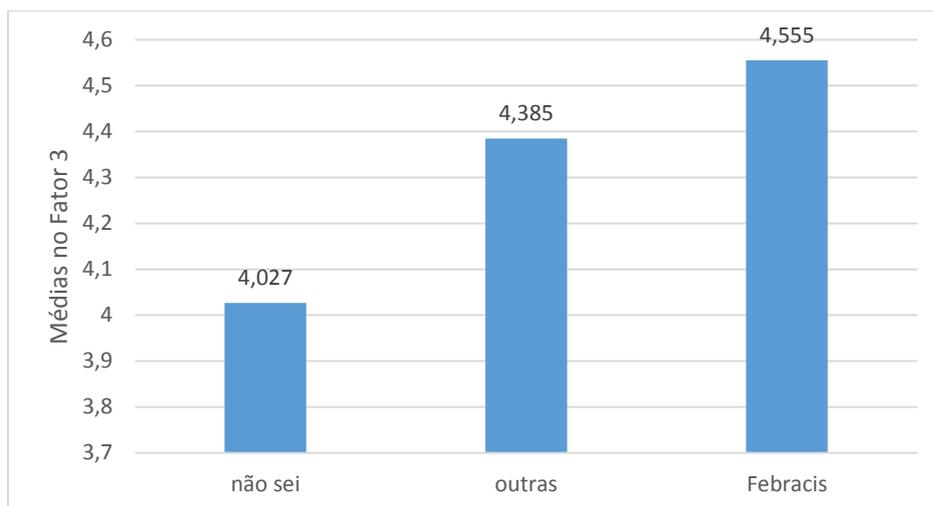


Figura 14. Média no Fator 3 do IEPC (versão robusta) por Instituição em que o coach foi formado

Para verificar se há diferença na percepção dos participantes cujos *coaches* foram formados em instituições no Brasil e dos participantes cujos *coaches* foram formados por instituições no exterior, foi feito um Teste T de comparação de médias entre estes dois grupos. As diferenças não são significativas ($p < 0,01$), como também encontrado na análise do IEPC (versão reduzida).

Foi realizado um Teste T para comparar as percepções dos *coachees* cujos *coaches* eram membros do ICF ou não. Semelhante ao resultado encontrado com a análise do IEPC (versão reduzida), as diferenças não são significativas ($p < 0,01$).

Uma ANOVA foi realizada para verificar as correlações entre os tempos decorridos após a participação no processo de *coaching* (3 meses ou menos, de 3 a 6 meses e há mais de 6 meses). Apenas no Fator 1, Efeitos percebidos, foi encontrada diferença significativa ($p < 0,01$), resultado também encontrado com a análise a partir do IEPC (versão reduzida). Neste caso, as diferenças encontradas foram analisadas com o uso do Teste Bonferroni. No Fator 1, Efeitos percebidos, a diferença significativa entre as médias dos que participaram de processo de *coaching* há 3 meses ou menos e os que participaram há mais de 6 meses foi de

0,246 ($p < 0,01$), como representado na Figura 14. No Fator 2, também foi encontrada diferença significativa de 0,211 ($p < 0,01$), representada na Figura 14.

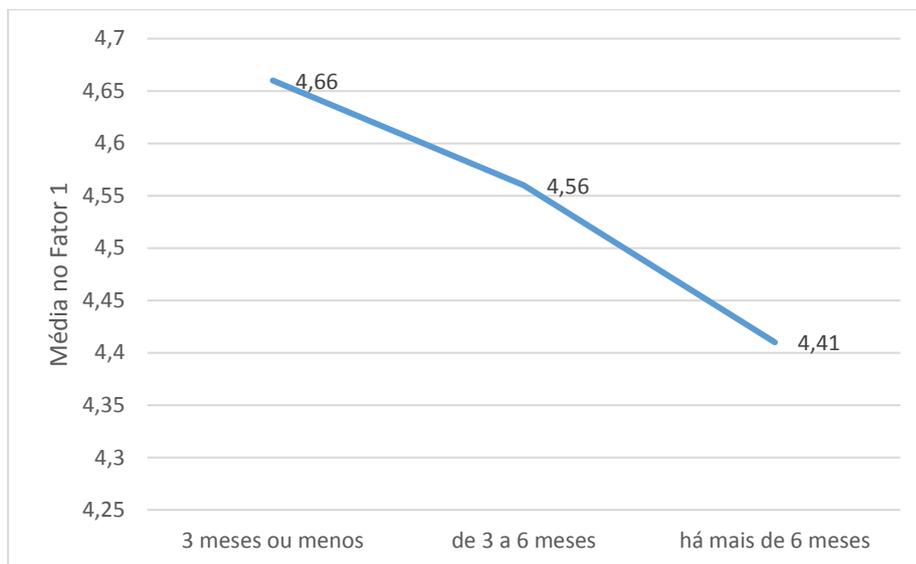


Figura 15. Média no Fator 1 do IEPC (versão robusta) por tempo decorrido após participação em processo de coaching

As áreas a que estavam relacionados os objetivos estabelecidos nos processos de *coaching* foram agrupadas em duas: áreas relacionadas ao trabalho e áreas da vida pessoal. A categoria Áreas relacionadas ao trabalho agrupou Realização e propósito profissional e Recursos financeiros. As demais áreas foram agrupadas na categoria Áreas da vida pessoal. Assim, foi feito o Teste T para comparar as médias dos Fatores nestas duas categorias. As diferenças não foram significativas ($p < 0,01$).

Discussão

Coaching pode ser entendido como uma ação de desenvolvimento, capaz de promover transformações na vida das pessoas, desenvolver competências que as capacita, empodera e motiva para lidarem com as mais variadas situações. No entanto, tais suposições carecem de evidências empíricas para que possam ser afirmadas. Foram constatados a relevância e o crescente uso do *coaching*, principalmente em organizações, como uma prática de gestão que pode trazer benefícios para o desenvolvimento das competências individuais (Campos, 2012).

Mas ainda existem muitas lacunas no campo científico e uma delas é a falta de instrumentos de medidas para mensurar resultados desta intervenção de forma direta e objetiva.

O presente estudo alcançou os objetivos inicialmente estabelecidos. Foi realizada uma revisão de literatura internacional sobre efetividade de processos de *coaching* para levantar possíveis evidências de validade já relatadas, cuja conclusão foi de que há poucos estudos empíricos com alta qualidade metodológica que aborde a efetividade de processos de *coaching*; foi construído um instrumento para mensurar a efetividade de processos de *coaching*, denominado Instrumento de Efetividade de Processos de Coaching (IEPC); foi realizada a coleta e análise de dados para obter evidências de validade do instrumento, que teve duas versões, uma robusta e uma reduzida, com ótimos indicadores psicométricos; e foram realizadas análises posteriores que associaram os resultados da medida de efetividade a variáveis pessoais e contextuais. Esta seção tem por objetivo discutir os resultados encontrados neste estudo.

A análise dos dados foi iniciada com a verificação dos pressupostos de normalidade de cada item do IEPC. Todos os 76 itens, originalmente propostos, apresentaram uma tendência à distribuição assimétrica, com a maioria das respostas próximas a 5 e 4, ou a 1 e 2, no caso dos itens invertidos. Isso pode sugerir que, de modo geral, as pessoas que passaram por processo de *coaching* tem uma percepção positiva sobre a efetividade desta intervenção, ou que seriam lenientes em sua autoavaliação. Apesar de não atender aos pressupostos de normalidade, não parece ter ocorrido prejuízo para a análise fatorial realizada. Isto pode ter ocorrido por ela supostamente ser uma análise robusta e porque os procedimentos teriam sido realizados corretamente.

As médias dos itens variaram de 3,7 (item 10) a 4,81 (item 35) e os desvios-padrão de 0,48 (item 35) a 1,28 (item 10). A afirmativa do item 10 era “No processo de coaching, mais tempo foi gasto analisando problemas que desenvolvendo soluções”. Este era um item com

valor invertido. As respostas foram invertidas no banco de dados. A partir de uma análise mais profunda do item, é possível concluir que ele não está bom, na medida em que é possível que se gaste mais tempo realmente analisando problemas e isso não necessariamente seja algo ruim. O *coaching* bem executado promove reflexões e *insights* que levam a mudanças de comportamento profundas e duradouras, entendem Cavanagh et al. (2005). Há problemas complexos em que é necessário realmente dispendir mais tempo de reflexão. Há que se considerar ainda que o nível de compreensão a respeito de um problema também é um fator que pode determinar o tempo em que se gasta para analisar um problema. Desse modo, gastar mais tempo pode não necessariamente ser algo ruim, mas ser algo necessário para chegar aos melhores *insights* e soluções. É possível que muitas pessoas tenham problemas complexos ou que precisem de mais tempo para serem compreendidos, refletidos, o que pode ter feito com que a nota de avaliação atribuída a esse item fosse mais baixa que os demais. O mencionado item foi também o que apresentou maior desvio-padrão. Pode-se supor que os tipos de problemas enfrentados pelas pessoas que participam de processos de *coaching* são os mais variados e que o nível de compreensão sobre eles também varie. Há que se considerar que a complexidade dos problemas, assim como sua compreensão sobre eles, influencia diretamente o tempo que a pessoa pode precisar pensar e refletir sobre ele para desenvolver as competências necessárias para chegar a *insights* e alcançar as soluções para resolvê-los.

O item 35, que apresentou a média mais alta e o desvio-padrão mais baixo, possuía a seguinte afirmativa “Tenho intenção de utilizar na minha vida as competências adquiridas no processo de *coaching*”. É possível concluir que qualquer pessoa que desenvolva competências, relacionadas a um ou mais objetivos que ela mesma estabeleceu, em um processo de *coaching*, tenha a intenção de utilizá-las, do contrário, não teria motivos para desenvolvê-las. Além disso, o item só demanda uma avaliação de intenção e não um projeto concreto de utilização. Portanto, este item, quando comparado aos demais, muito

provavelmente seria respondido com uma avaliação elevada e haveria pouca variabilidade nas respostas, como efetivamente ocorreu.

A partir da Análise Fatorial Exploratória (AFE) do IEPC (versão reduzida), foi verificada a fatorabilidade do IEPC com 52 itens, cujos resultados foram significativos (0,000), com o KMO igual a 0,934 e o de Bartlett 7532,975. Estes índices foram excelentes e mostram que era pertinente a realização da mencionada Análise e a extração de fatores que agregariam os itens do IEPC.

Na versão reduzida, a partir da matriz de padrão gerada, após a análise das cargas fatoriais de cada um dos 52 itens, 11 itens tiveram carga abaixo de 0,32 ou carregaram de forma semelhante nos Fatores (com a diferença menor que 0,100), por isso, foram descartados, como recomendado por Tabachnick e Fidell (2007). Os itens 6, 56 e 10 não carregaram em qualquer fator, portanto, foram também eliminados do IEPC. Com isso, os achados sugeriram uma versão bem mais reduzida, e de mais fácil aplicação, para este Instrumento. A retirada dos 14 itens eliminados tornaria o IEPC mais adequado para medir aquilo a que se propõe: a efetividade de processos de *coaching*.

Os itens 73, “O estabelecimento do local onde foram realizadas as sessões foi adequado”, do Fator 2, e o 63, “Em meu ambiente, existem situações em que é possível expressar as competências que desenvolvi no processo de coaching”, do Fator 3, foram excluídos, para elevar os alfas e promover uma solução fatorial mais parcimoniosa para o IEPC (versão reduzida). Como já abordado, o item 73, embora tenha carregado no Fator 2, não se refere a uma competência do *coach*, pelo fato de muitas vezes o local já ser preestabelecido pela organização que demandou o serviço e o *coach* não ter influência sobre essa escolha. O item 63 pode ser interpretado como um item que muito provavelmente não apresentaria variabilidade nas respostas, uma vez que facilmente alguém marcaria 5 pelo fato de simplesmente haver no ambiente alguma possibilidade de expressar competências

(qualquer uma). Isso torna o item vago, sem relevância. Nesse sentido, ele não contribui para a avaliação do Fator Ambiente como um aspecto que influencia os resultados de *coaching*.

Após a realização da nova AFE, foram feitas novamente as análises do Teste de KMO e Bartlett. Os resultados foram significativos (0,000), com o KMO igual a 0,944 e o de Bartlett 6537,344. Os índices permaneceram excelentes e mostraram que a redução do Instrumento em fatores era pertinente. O gráfico *Scree Plot* sugeriu a solução de três fatores, como um ótimo número de fatores a serem retidos. Esta solução foi confirmada pela análise paralela, em que um banco de dados aleatório é analisado e comparado com o banco verdadeiro. Esses resultados indicam que para analisar a efetividade de processos de *coaching* a partir destes 36 itens, o ideal é agrupá-los em três fatores.

A distribuição dos itens em cada Fator foi feita com base na Matriz de Padrão gerada pela AFE, de acordo com as cargas fatoriais dos itens. A carga fatorial indica o quanto um item tem o poder de explicar um fator. No Fator 1, 22 itens foram carregados, todos relacionados a resultados, efeitos encontrados após o processo de *coaching*. Por isso, o Fator foi chamado de Efeitos percebidos. O Fator 2 agregou 11 itens, todos relacionados a comportamentos do *coach*, portanto, foi denominado Competências do *coach*. O Fator 3 incluiu somente 3 itens, que tratam de questões de ambiente, do contexto em que o *coachee* se insere, logo, foi chamado Ambiente. Desse modo, a proposta originalmente feita, de cinco dimensões de avaliação de efetividade, foi reduzida a uma solução de três fatores.

Da mesma forma, foi verificada também a fatorabilidade do IEPC com 76 itens, cujos resultados foram significativos (0,000), com o KMO igual a 0,928 e o de Bartlett 14429,704. Após a retirada de 6 itens (com cargas fatoriais baixas), a AFE realizada no IEPC com 70 itens também apresentou resultados significativos (0,000), com KMO igual a 0,937 e o de Bartlett 14038,821. Estes índices também podem ser considerados excelentes e sugerem que era pertinente a realização das mencionadas Análises e a extração de 3 fatores que agregariam

os itens do IEPC (versão robusta). A maior carga foi de 0,975, no item 60, do Fator 1, no IEPC (versão reduzida) e 0,911, neste mesmo item, também do Fator 1, no IEPC (versão robusta), com a afirmativa “A participação no processo de coaching aumentou minha autoconfiança”. Os itens com cargas mais elevadas melhor representam o construto. É possível supor que o aumento da autoconfiança, portanto, é um resultado altamente esperado a partir de processos de *coaching*.

A menor carga do IEPC (versão reduzida) foi de 0,320, no item 73, do Fator 2, com a afirmativa “O estabelecimento do local onde foram realizadas as sessões foi adequado”. Este item pode não tratar de uma competência necessariamente atribuível ao *coach*. Em várias situações, o estabelecimento do local das sessões não depende do *coach*, por exemplo, quando o processo de *coaching* ocorre no local de trabalho, por uma demanda da alta gestão. Neste caso, provavelmente a área de RH será a responsável pela determinação do local onde as sessões serão realizadas. Após a análise dos alfas de Cronbach dos Fatores do IEPC (versão reduzida), este item foi eliminado, pois sua retirada tornaria a solução do Fator 2 mais parcimoniosa e totalmente focada no *coach*.

A menor carga do IEPC (versão robusta), após a retirada dos itens com cargas abaixo de 0,375, foi a do item 12, com carga de 0,392, cuja afirmativa era “Meu coach foi claro na apresentação do que é o processo de coaching”. É possível supor que se o *coachee* já tem conhecimento do que é o processo de *coaching* este item passa a ser irrelevante. Considerando a análise das categorias profissionais dos participantes da pesquisa, observa-se que muitos informaram que atuavam como *coaches* (alguns exclusivamente, outros cumulativamente com outra profissão). Dessa forma, pode ser que muitos participantes, por já atuarem neste contexto, já conheciam muito bem processos de *coaching*, o que exime o profissional dessa missão de esclarecer do que se trata no início do processo.

No IEPC (versão reduzida), as correlações entre os Fatores apresentam valores significativos ($p < 0,01$). As correlações entre Efeitos percebidos e Competências do *coach* (0,667) e entre Efeitos percebidos e Ambiente (0,557) são bem maiores (e muito próximas), quando comparadas à correlação entre Competências do *coach* e Ambiente (0,413). Resultado semelhante ocorreu com o IEPC (versão robusta), as correlações entre os Fatores apresentam valores significativos ($p < 0,01$), sendo as correlações entre os Fatores 1 e 2 (0,693) e entre 1 e 3 (0,659) bem maiores e mais próximas que a correlação entre os Fatores 2 e 3 (0,452). É possível supor que os efeitos percebidos e as competências do *coach* se influenciam mais fortemente, quando comparados a outros elementos que podem exercer influências. Uma pessoa que avalia de forma positiva ou negativa efeitos percebidos provavelmente também avaliará de forma semelhante as competências do *coach* e vice-versa. Esse achado sugere que os resultados percebidos podem ser impactados pelas competências que o *coach* expressa. O mesmo ocorre com efeitos percebidos e ambiente, o que sugere que o ambiente é um aspecto importante que influencia o resultado percebido. É possível supor que estes fatores sejam avaliados de forma parecida também em outras amostras. A relação entre competências do *coach* e ambiente aparece mais fraca, sugerindo que esses fatores são percebidos de forma menos similar e, portanto, as avaliações sobre eles são mais independentes. É possível dizer que as competências do *coach* seriam mais independentes, ou seja, sofreriam menor influência do ambiente.

Esse achado corrobora com a proposta do MAIS, que apresenta as dimensões Resultados (equivalente aos Efeitos percebidos, do IEPC), Procedimentos (estratégias de ensino utilizadas, equivalente a Competências do *coach* no IEPC) e ambiente (Fator com definição semelhante no MAIS e no IEPC) como componentes que impactam resultados de treinamentos em curto e longo prazos. Rudimentos do componente Processo, do MAIS, podem estar presentes nos itens agregados nos Fatores Efeitos percebidos e Competências do

coach, do IEPC. Quanto ao quinto componente do MAIS, Insumos, ele está presente nas três características individuais (religiosidade, escolaridade e categoria profissional) significativamente associadas aos Fatores do IEPC, discutidas mais adiante.

Os três Fatores do IEPC também encontram equivalentes no estudo de Blackman (2006), como aspectos importantes que impactam na efetividade do *coaching*, entre outros: *coach* (semelhante ao Fator Competências do *coach*, no IEPC), e organização (que indica apoio, suporte, semelhante ao Fator Ambiente, no IEPC). Os achados corroboram ainda com estudos que apresentaram o desempenho do *coach* como uma variável que impacta o resultado do *coaching* (Passmore & Fillery-Travis, 2011; Bozer et al., 2014). Em relação ao ambiente, é possível entender que os resultados são semelhantes aos estudos sobre TD&E que mostram que suporte à transferência e clima favorável à transferência são elementos que impactam o resultado de ações de TD&E. Os efeitos da aprendizagem após um treinamento podem ocorrer em função da favorabilidade para o desempenho das habilidades adquiridas, que se apresenta no ambiente pós-treinamento (Arthur, Edens & Bell, 2003).

No IEPC (versão reduzida), o Fator Efeitos percebidos apresentou um alpha de 0,960, considerado excelente. Os Fatores Competências do *coach* e Ambiente apresentaram respectivamente alphas de 0,885 e 0,865, considerados bons. No IEPC (versão robusta), o Fator Efeitos percebidos apresentou alpha de 0,97 e o Fator Competências do *coach* alcançou alpha de 0,944, ambos considerados excelentes. O Fator Ambiente apresentou um alpha de 0,872, considerado bom. Esses indicadores permitem concluir que as afirmativas nos itens medem de forma válida e confiável os três Fatores do IEPC. Ambas versões do Instrumento apresentaram excelentes indicativos psicométricos de que são adequados. No entanto, na versão robusta, os alphas foram mais elevados, que podem indicar uma versão mais propícia a avaliar a efetividade de processos de *coaching*. É importante considerar ainda que o Fator 3,

Ambiente, ficou composto por 7 itens na versão robusta, o que é mais recomendável que apenas 3, como na versão reduzida.

Foi calculada a correlação de Pearson entre a idade dos participantes da pesquisa e as médias das respostas aos itens dos três Fatores do IEPC, nas duas versões. Não houve qualquer correlação significativa ($p < 0,01$), entre os Fatores e a variável idade. Portanto, a efetividade de processos de *coaching*, aqui mensurada, não parece possuir qualquer relação com a idade do participante. Em outras palavras, os resultados de processos de *coaching* parecem independem da idade de quem passa por eles. A correlação de Pearson calculada entre as variáveis número de filhos e os três Fatores igualmente não apresentou correlações significativas com o critério $p < 0,01$ para as duas versões do Instrumento. Esse resultado indica que a efetividade de processos de *coaching* não parece ser influenciada pelo número de filhos que o participante possui.

O Teste T para verificar se há diferenças significativas, nas médias dos três Fatores, para os respondentes homens e mulheres, não apresentou diferença significativa, com $p < 0,01$, em nenhuma das versões do IEPC. Portanto, é possível concluir que provavelmente não há diferença na efetividade de processos de *coaching* em função do sexo do participante. O Teste T foi novamente realizado para comparar as mencionadas médias, por estado civil ou condição semelhante. Não houve diferenças significativas entre as categorias “união” e “não união” com o critério de $p < 0,01$, em nenhuma das versões do IEPC. Isso indica que a efetividade de processos de *coaching* parece independem do estado civil ou condição equivalente. O fato de uma pessoa ter ou não ter união com alguém não parece influenciar os resultados de processos de *coaching*.

A ANOVA realizada com a variável escolaridade e as médias dos três Fatores apresentou uma diferença significativa ($p < 0,01$), no Fator 1, Efeitos percebidos, em ambas versões do IEPC. O Teste Post Hoc Bonferroni apontou a diferença média de 0,529 e 0,522,

entre os níveis fundamental e médio e pós-graduação *stricto sensu* ($p < 0,01$), nas versões reduzida e robusta, respectivamente. Este teste apresentou também a diferença média significativa ($p < 0,01$) de 0,252 e 0,253, entre titulado(a)s nesses níveis de pós-graduação *stricto sensu* e o(a)s com nível superior ou especialização, nas duas versões do Instrumento, respectivamente. Assim, pessoas com nível fundamental ou médio ou com nível superior ou especialização avaliaram de forma mais positiva os itens do Fator 1, quando comparadas a pessoas com titulações de mestrado ou doutorado. Portanto, indivíduos com pós-graduação *stricto sensu* demonstraram mais rigor, que os demais, ao avaliarem os efeitos percebidos após passarem por processo de *coaching*. É provável que o público com nível de instrução mais elevado poderia ter mais competências já desenvolvidas e menos competências a desenvolver, portanto, perceberia menos efeitos e seria menos suscetível a efeitos deste tipo de intervenção. Ou, ainda, que este público possui um critério de avaliação de processos de *coaching* mais exigente por, possivelmente, ter mais conhecimento e habilidades.

A ANOVA foi também realizada para comparar as médias dos Fatores, entre as categorias profissionais: servidor público, *coach*, empresário e gestores. Houve diferença significativa entre essas categorias no Fator 3, Ambiente ($p < 0,001$). O Teste Bonferroni realizado mostrou a diferença média de 0,665 e de 0,569 entre *coach* e servidor, ($p < 0,005$ e $p < 0,006$) nas duas versões (reduzida e robusta), respectivamente. No Fator 3, este Teste mostrou ainda uma diferença de 0,825 e 0,642 entre empresário e servidor ($p < 0,001$ e $p < 0,003$), nas versões do IEPC reduzida e robusta, respectivamente. Portanto, é possível afirmar que os servidores avaliam de forma menos positiva o Ambiente do que os *coaches* e empresários. Em instituições públicas, parece não haver muito incentivo para que o servidor se capacite ou ainda motivação ou apoio para que o servidor busque alternativas que promovam aprendizagem (Magalhães et al., 2010). Assim, esse ambiente não seria favorável a práticas de desenvolvimento de pessoas, como o *coaching*. Parece haver uma defasagem

das práticas de RH em relação à evolução do mercado e às mudanças que ocorrem (Magalhães et al., 2010). Em instituições públicas parece haver ainda a prevalência de um RH burocrático, com rotinas de trabalho administrativas e não estratégicas (Marconi, 2005). A falta de valorização das competências desenvolvidas e a promoção na carreira por motivos que não envolvem a meritocracia parece influenciar o ambiente e o nível de motivação de servidores públicos (Magalhães et al., 2010). Nesse sentido, servidores percebem o ambiente como desfavorável e desestimulante para a busca de ações que promovem a aprendizagem.

Para analisar as diferenças nas respostas de profissionais *coaches* e não *coaches*, foi realizado o Teste T. As médias dos três Fatores não diferiram significativamente entre *coaches* e não *coaches* ($p < 0,01$), nas duas versões do IEPC. Era esperado que *coaches* avaliassem de forma mais positiva a efetividade de processos de *coaching*, por esta ser sua ferramenta de trabalho e por ser uma intervenção em que o profissional acredita que gera bons resultados, uma vez que escolheu esta profissão. No entanto a diferença não foi significativa.

Foi feita uma ANOVA, comparando DF, SP e RJ. A ANOVA não identificou diferenças significativas ($p < 0,01$) entre os indivíduos dessas três UFs, nas duas versões do IEPC. Era esperado que realmente participantes das diferentes regiões do Brasil não apresentassem diferenças, pois não há qualquer elemento nessas regiões que aponte para alguma influência em resultados de *coaching*.

Um Teste T foi realizado para comparar as médias daqueles que possuem religião com os que não possuem. As médias dos que possuem religião foram mais altas do que os que não possuem, nos três Fatores, nas duas versões do IEPC. Contudo, apenas no Fator 1 do IEPC (versão reduzida), as diferenças entre elas foram significativas ($p < 0,01$). Indivíduos que possuem religião tem uma percepção mais positiva sobre os efeitos de processos de *coaching*. Possivelmente pessoas que possuem religião teriam uma tendência maior a acreditar na

possibilidade de ocorrerem mudanças de comportamentos, como as esperadas em processos de *coaching*. Ou pessoas sem religião seriam mais críticas e menos influenciáveis pelas técnicas utilizadas em *coaching*.

Foi realizada a ANOVA para comparar a efetividade do *coaching*, por meio dos três Fatores, para os indivíduos que passaram apenas por *coaching* e os que vivenciaram também outras intervenções simultaneamente ao processo de *coaching*. Não há diferenças significativas ($p < 0,01$) para as duas versões do IEPC. Apesar das diferenças não serem significativas, pessoas que passaram por acompanhamento psiquiátrico durante o processo de *coaching* apresentaram médias mais baixas, nas duas versões do Instrumento (reduzida e robusta), respectivamente, (4,18 e 3,78) para o Fator 1 (Efeitos percebidos), do que os participantes que passaram por curso (4,54 e 4,55), por terapia (4,51 e 4,50) ou por nenhuma (4,48 e 4,49). Esse achado vai ao encontro do argumento de que *coaching* não deve ser utilizado para pessoas que possuem transtornos mentais (Cavanagh, 2005).

Pessoas em tratamento psiquiátrico podem ter o processamento das informações, a forma de lidar com os problemas, diferente do padrão esperado das pessoas em geral, por isso, provavelmente não responderiam ao processo de *coaching* da forma que se espera. Por exemplo, a depressão, provocada por um desequilíbrio químico no cérebro (como baixo nível de serotonina, entre outros neurotransmissores), pode impedir uma pessoa de se sentir confiante e capaz de atingir determinada meta estabelecida e, portanto, inibi-la de se sentir mais encorajada, motivada a fazer determinado comportamento. Como consequência ela se sente ainda mais triste, fracassada e desmotivada do que uma pessoa com funcionamento cerebral normal. Ou ainda a pessoa não se sente feliz por ter atingido uma meta e, conseqüentemente, não se sente motivada a alcançar outras metas, como pessoas sem depressão se sentiriam. Nestes casos, e em outros de transtornos psicológicos graves, a pessoa precisa de tratamento psiquiátrico e o *coaching* não deve ser aplicado.

Para comparar grupos de pessoas que passaram apenas por *coaching* e de pessoas que passaram por outras intervenções simultaneamente com o processo de *coaching*, foi realizado um Teste T. As diferenças não foram significativas ($p < 0,01$), nas análises das duas versões do IEPC. Ou seja, pessoas que passaram apenas por *coaching* ou pessoas que passaram por *coaching* e, simultaneamente, por cursos, terapia ou acompanhamento psiquiátrico não apresentam diferenças na percepção da efetividade de processos de *coaching*. É possível inferir, portanto, que parece não haver cumulatividade nos resultados quando uma pessoa passa por mais de um tipo de intervenção de forma simultânea.

Sobre a instituição em que o *coach* (que conduziu o processo) se formou, foi verificado que 72 participantes informaram que não sabiam, ou seja, que 27,38% dos participantes desconhecem esta informação. Considerando o crescente número de instituições que formam *coaches* e que há uma crítica a respeito da seriedade destes cursos, seria esperado que os participantes de *coaching* se interessassem por saber onde seu *coach* foi formado e a reputação da instituição. No entanto, é possível inferir que a escolha por participar de um processo de *coaching* pode ser mais influenciada pelo contexto do participante ou por suas próprias necessidades e objetivos, do que pelas competências do *coach*. Ou seja, é provável que a necessidade de se desenvolver em alguma área da vida influencie mais a escolha de iniciar um processo de *coaching* do que saber se o profissional é competente ou foi formado em uma instituição séria ou renomada.

Conhecer a formação do profissional que conduz as sessões não parece tão relevante para os participantes de *coaching*. Esta ideia é coerente com o resultado encontrado em estudo anterior de que os resultados mais positivos de *coaching* seriam encontrados entre *coachees* que se sentem motivados a aprender e estariam motivados a adaptar seus comportamentos e atitudes para alcançarem sucesso (Wasylyshyn, 2003). Dessa forma, o

desejo de mudar comportamentos supostamente seria mais importante que a informação sobre a formação do *coach*.

É possível supor ainda que esta informação poderia ser de conhecimento de alguns dos participantes em função do próprio *marketing* promovido pela instituição que forma *coaches*. Como por exemplo o fornecimento de ferramentas em papel com a logo da instituição, entre outros recursos que utilizam. Há que se considerar ainda que alguns dos processos de *coaching* são executados dentro de um programa na organização de trabalho do indivíduo. Assim, poucos teriam conhecimento sobre a formação do *coach*, pois a alta gestão ou a área de RH já teria tomado a decisão sobre quem contratar e as informações sobre esta formação não teriam sido disseminadas. Esse processo de disseminação é proposto, no MAIS, como um subcomponente do contexto organizacional que pode influenciar a efetividade de TD&E.

Ainda em relação às instituições em que os *coaches* se formaram, a partir da ANOVA, foram verificadas diferenças significativas ($p < 0,01$), entre os grupos, nas duas versões do IEPC. Com o Teste Bonferroni, foi verificado que, no Fator 1 (Efeitos percebidos) a diferença significativa entre as médias das categorias Febracis e “não sei” foi de 0,416 ($p < 0,000$), no IEPC (versão reduzida), e 0,426 ($p < 0,000$) no IEPC (versão robusta). Ainda neste Fator, a diferença significativa entre as médias da categoria “outras” e “não sei” foi de 0,324 ($p < 0,001$), no IEPC (versão reduzida), e 0,314 ($p < 0,001$) no IEPC (versão robusta). Os resultados para as duas versões foram semelhantes, apontando que participantes cujos *coaches* foram formados pela FEBRACIS percebem mais efeitos do processo de *coaching* que os participantes que não sabem sobre a formação do *coach*. Em ambas versões do IEPC, nota-se que os efeitos também são percebidos de forma mais positiva por aqueles que informaram a instituição em que o *coach* formou (instituições agrupadas na categoria “outras”), em comparação com os que não sabem.

No Fator 2, Competências do *coach*, a diferença significativa entre as médias da categoria FEBRACIS e “Não sei” foi de 0,272 ($p < 0,01$) no IEPC (versão reduzida). Esse resultado indica que os participantes cujos *coaches* foram formados na FEBRACIS melhor percebem as competências do *coach*, quando comparados aos participantes que não sabem sobre a formação do *coach*. Este resultado não foi significativo na análise do IEPC (versão robusta).

No Fator 3, Ambiente, a diferença significativa entre as médias da categoria FEBRACIS e “não sei” foi de 0,459 ($p < 0,01$) na versão reduzida do IEPC e de 0,528 ($p < 0,003$) na versão robusta. Houve diferença significativa também entre as categorias “outras” e “não sei” de 0,358 ($p < 0,003$) na versão robusta do IEPC. Participantes cujos *coaches* foram formados pela FEBRACIS avaliam mais positivamente o ambiente do que participantes que não conhecem esta informação. Participantes cujos *coaches* formaram em instituições de conhecimento do *coachee* também melhor avaliam o ambiente.

O conjunto desses achados sugere que a formação oferecida pela FEBRACIS, quando comparada a outras formações, leva a percepções de resultados melhores relativos à efetividade de processos de *coaching*. Esse conjunto de achados também apoia a proposição do MAIS, relativa à importância do conhecimento sobre aspectos fundamentais de processos de TD&E (a formação do *coach* seria um desses aspectos), na determinação da efetividade desses processos.

Um Teste T de comparação de médias foi realizado também entre dois grupos: participantes cujos *coaches* foram formados em instituições no Brasil e participantes cujos *coaches* foram formados por instituições no exterior. As diferenças não são significativas ($p < 0,01$) para ambas versões do IEPC. A avaliação dos três Fatores não é influenciada pela formação do *coach* no Brasil ou no Exterior.

Na questão sobre o *coach* ser ou não membro do ICF, apenas 119 participantes (45,25%) responderam afirmativa ou negativamente. Os demais participantes deixaram a questão em branco. Dos 119, 33 informaram que o *coach* não possui a credencial e 86 informaram que o *coach* possui essa credencial. Foi realizado então um Teste T para verificar as diferenças entre os grupos. As diferenças não são significativas ($p < 0,01$) para ambas versões do IEPC. Portanto, a credencial oferecida pelo ICF parece não fazer diferença na efetividade de processos de *coaching* medida pelo IEPC. O que pode fazer diferença, como foi anteriormente discutido, é a instituição responsável pela formação de quem conduzirá esses processos: os *coaches*.

Para verificar as correlações entre os lapsos temporais (entre o dia em que o processo de *coaching* foi finalizado e o dia em que a pessoa respondeu o IEPC) e as médias dos três fatores, foi realizada uma ANOVA. Apenas no Fator 1 (Efeitos percebidos) foi encontrada diferença significativa ($p < 0,01$) nas duas versões do IEPC. Neste caso, as diferenças encontradas foram analisadas com o uso do Teste Bonferroni. No Fator 1, Efeitos percebidos, a diferença significativa entre as médias dos que participaram de processo de *coaching* há três meses ou menos e os que participaram há mais de seis meses foi de 0,262 ($p < 0,01$), na versão reduzida, e 0,246 ($p < 0,01$), na versão robusta. Portanto, após mais de seis meses, os mencionados efeitos podem sofrer um processo significativo de desvanecimento. É possível que um processo vivenciado há menos tempo mantenha mais fortemente a percepção de resultados na memória. Há que se investigar, entretanto, se esta diferença não ocorreu devido ao fato de os resultados alcançados não terem sido apoiados no contexto de quem é *coachee*. Isto é, não terem sido sustentados em longo prazo, o que poderia impactar diretamente na percepção dos resultados do processo de *coaching* percebidos por quem dele participou há mais tempo. Modelos tradicionais de treinamento não parecem resultar em mudanças sustentadas ao longo do tempo (Cavanagh et al., 2005). Estes autores entendem que o

coaching bem executado promove reflexões e *insights* que levam a mudanças de comportamento profundas e duradouras. A partir dos achados, permanece a dúvida se o resultado de processos de *coaching* é realmente duradouro e quais fatores estariam relacionados a isso. Essa é uma lacuna de investigação muito importante que precisa ser preenchida.

No Fator 2, do IEPC (versão robusta), foi encontrada diferença significativa de 0,211 ($p < 0,01$) entre 3 meses ou menos e mais de 6 meses. O intervalo de mais de 6 meses entre o processo de *coaching* e o dia em que a pessoa respondeu as questões pode ter influenciado a percepção a respeito do profissional que conduziu o processo. O processo de *coaching* é uma intervenção em que o *coachee* tem um papel ativo em sua mudança de comportamento. O papel do *coach* é apenas o de ajudar a maximizar seu desempenho (Whitmore, 1992). É possível supor que os resultados de longo prazo sejam mais frequentes para *coachees* motivados e não dependa tanto do *coach*. Essa interpretação vai ao encontro do que já foi relatado na literatura, de que os resultados mais positivos de treinamentos seriam encontrados entre *treinandos* que se sentem motivados (antes, durante e após o treinamento) a aprender e transferir o que aprenderam (Lacerda & Abbad, 2003).

A área Realização e propósito profissional a que se referiam os objetivos estabelecidos no processo de *coaching* foi a que obteve maior frequência, com 108 participantes que somente a indicaram, ou seja, 41,06%. Essa informação encontra respaldo em artigos que tratam do *coaching* em contexto de trabalho ou do *coaching* executivo, em que se argumenta que o uso desta abordagem está cada vez aumentando mais por contribuir com o desenvolvimento de competências individuais (Campos, 2012; Grover & Furnham, 2016). Há que se considerar ainda que as marcações em mais de um objetivo foram desconsideradas para possibilitar as análises estatísticas. Equilíbrio emocional foi a segunda área mais escolhida, com 24 participantes que somente a indicaram. As demais áreas foram

escolhidas por quantidade inexpressiva de participantes. Áreas relacionadas ao trabalho e áreas da vida pessoal foram comparadas por um Teste T. As diferenças não foram significativas ($p < 0,01$), para os três Fatores, nas duas versões do IEPC. As percepções sobre os efeitos do processo de *coaching*, as competências do *coach* e o ambiente não diferiram, quando essas duas categorias de objetivos estabelecidos foram comparadas. Nesse sentido, é possível concluir que o *coaching* parece ser uma abordagem igualmente efetiva para objetivos formulados em ambos contextos de vida dos indivíduos: o pessoal e o profissional.

Após a discussão dos resultados, é possível concluir que as duas versões do IEPC apresentaram resultados bastante semelhantes. Este achado sugere que ambas versões estão adequadas e podem ser utilizadas para mensurar a efetividade de processos de *coaching*.

Algumas limitações deste estudo podem ser apontadas. A falta de estudos científicos a respeito da efetividade de processos de *coaching* a partir de critérios de resultados estabelecidos e consolidados, com medidas específicas para a mensuração destes efeitos, impediu a proposição de uma medida baseada em evidências prévias no campo do *coaching*. A proposição do instrumento foi feita apoiada na literatura sobre medidas de avaliação de resultados de ações de TD&E. Esta estratégia visou resolver o problema da falta de um modelo teórico específico para *coaching*, ou de estudos científicos que pudessem apoiar um modelo específico. Foi baseada na suposição de que seria legítimo construir um modelo de efetividade de *coaching* com base em analogia com modelos de efetividade de TD&E (especificamente o MAIS). Embora ela tenha funcionado, para construir um Instrumento com evidências de validade estatística, prejudicou parcialmente a interpretação dos resultados encontrados, pela falta de apoio em modelos teóricos específicos para *coaching*. Da mesma maneira, ficaram empobrecidas algumas interpretações concernentes à associação entre os três fatores de efetividade do IEPC e características individuais de *coachees* e *coaches*, pela

falta de estudos científicos anteriores que já tivessem explorado a associação entre essa efetividade e tais características.

Não houve controle da forma de aplicação do IEPC. Embora disponível na plataforma do *Google Forms* (para aplicação *on-line*), havia a possibilidade de impressão e aplicação pessoalmente, ao vivo. Esta informação, de como o instrumento foi aplicado, não foi coletada quando a aplicação foi feita por *coaches* ou profissionais de RH.

Nas questões sobre a participação em outra intervenção, simultaneamente com o processo de *coaching*, e sobre as áreas da vida a que os objetivos estabelecidos estavam relacionados, havia a possibilidade de marcação de mais de uma alternativa. Esse formato de questão dificultou a análise de dados. Portanto, segue como sugestão que em pesquisas futuras estas duas questões sejam apresentadas pelo IEPC como questão que permita a marcação de apenas uma alternativa como resposta e não mais de uma. É importante ressaltar que a presença de múltiplas intervenções pode confundir os resultados ou benefícios específicos que são alcançados como efeitos do processo de *coaching*.

O IEPC, como medida de auto relato, pode produzir vieses nas respostas, ou seja, o respondente pode apresentar uma tendência a fazer uma avaliação mais favorável dos itens, em decorrência de desejabilidade social (desejo de se sentir pertencendo a um grupo e aceito por ele). Essa tendência pode acontecer também a depender de quem aplicou o IEPC. Quando o aplicador tem certa influência sobre o indivíduo, isso pode produzir respostas enviesadas. Parte dos questionários foi aplicada pelo próprio *coach*.

Aos estudiosos, são sugeridas a realização de mais pesquisas empíricas com alta qualidade metodológica, como proposto por Barends et al. (2017) e estudos para verificação da sustentabilidade dos resultados encontrados a partir de participação em processos de *coaching*. É recomendada ainda a reutilização do IEPC para confirmação dos resultados encontrados e o aprofundamento das discussões aqui iniciadas. Com isso, a principal lacuna

identificada na revisão de literatura científica do presente estudo, relativa à ausência de fundamentação científica dos processos de *coaching*, começaria a ser reduzida.

Conclusão

A partir do estudo de revisão sistemática internacional, foi possível concluir que há poucos estudos empíricos com alta qualidade metodológica que abordem a efetividade de processo de *coaching* individual em contexto de trabalho. Poucos estudos apontam para resultados confiáveis e conclusivos a respeito de resultados destes processos. Para existir um campo científico consolidado a respeito deste tema, é preciso que mais estudos sejam desenvolvidos, de modo a esclarecer as divergências e apontar para resultados conclusivos a respeito dos resultados de processos de *coaching*.

A construção de um instrumento que mensura resultados de processos de *coaching* de forma objetiva e direta, parece ser uma contribuição relevante. A partir dele, será possível avaliar se esta intervenção é efetiva e que fatores exercem maior influência sobre seus resultados. O Instrumento de Efetividade de Processos de Coaching (IEPC) tem uma versão robusta e outra reduzida. Elas apresentaram excelentes índices psicométricos e podem ser utilizadas em estudos futuros. Outras pesquisas com amostras maiores poderão, ou não, confirmar os resultados aqui encontrados.

Outras variáveis precisam ser investigadas. É possível que outros fatores influenciem a efetividade de processos de *coaching*. O fato do indivíduo ser o demandante da intervenção ou a organização ser a demandante é uma situação que merece a atenção dos pesquisadores. Esta intervenção funciona efetivamente para as duas situações? O engajamento do *coachee* no processo ocorre quando não é ele(a) quem contrata o profissional ou a empresa de *coaching*? Estas e outras questões devem ser exploradas em estudos futuros. Por fim, conclui-se que este estudo trouxe contribuições para o campo científico do *coaching*. Antes dele, não havia sido encontrado qualquer estudo que avaliasse resultados de processo de *coaching* a

partir de um instrumento de mensuração direta e sistemática como o IEPC. Ele poderá ser utilizado tanto no campo acadêmico quanto no campo profissional. Poderá contribuir com pesquisadores, com profissionais que atuam como *coaches* e com organizações empregadoras que ofertam cursos para formação de *coaches*, colaborando, portanto, de modo geral, com a sociedade.

Referências

- Abbad, G. D. S., & Borges-Andrade, J. E. (2004). Aprendizagem humana em organizações de trabalho. *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*, 2, 237-275. Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G., Gama, A. L. G., & Borges-Andrade, J. E. (2000). Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 4(3), 25-45.
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474.
- Albizu Gallastegui, E., Rekalde Abasolo, I., Landeta Rodríguez, J., & Fernández Ferrín, P. (2019). Analysis of executive coaching effectiveness: a study from the coachee perspective. *Cuadernos de Gestión*, 19(2), 33-52.
- Anzengruber, J. (2015). Time perspectives and perceived effectiveness of peer coaching interventions between managers in an organizational context. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, (9), 30-44.
- Arthur Jr, W., Bennett Jr, W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234-245.
- Barends, E., Rousseau, D. M., & Briner, R. B. (2017). CEBMa Guideline for rapid evidence assessments in management and organizations (Version 1.0). Recuperado de Sticking

- Center for Evidence Based Management: <https://www.cebma.org/wp-content/uploads/CEBMA-REA-Guideline.pdf>.
- Batista, K., & Cançado, V. L. (2017). Competências requeridas para a atuação em coaching: a percepção de profissionais coaches no Brasil. *REGE-Revista de Gestão*, 24(1), 24-34.
- Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. (2008). Active learning: effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning, and adaptability. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 296-316.
- Bennett, J. L. (2006). An agenda for coaching-related research: A challenge for researchers. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 58(4), 240-249.
- Bigelow, B. (1938). Building an effective training program for field salesmen. *Personnel*, 14, 142-150.
- Blackman, A. (2006). Factors that contribute to the effectiveness of business coaching: The coachees perspective. *Business Review, Cambridge*, 5, 98-104.
- Blanco, V. B. (2006). Um estudo sobre a prática de coaching no ambiente organizacional e a possibilidade de sua aplicação como prática de gestão do conhecimento. (Dissertação de Mestrado). Retirado de https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/1495/1/Dissertacao_MGCTI_UCB_Valeria_Blanco_2006.pdf
- Borges-Andrade, J. E. (1982). *Avaliação somativa de sistemas institucionais: integração de três propostas*. *Tecnologia Educacional*, 11(46), 29-39.
- Borges-Andrade, J. E. (2006). Avaliação integrada e somativa em TD&E. *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*, 343-358. Porto Alegre: Artmed.
- Borges-Andrade, J. E., da Silva Abbad, G., & Mourão, L. (2009). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Bozer, G., & Sarros, J. C. (2012). Examining the Effectiveness of Executive Coaching on Coachees' Performance in the Israeli Context. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 10(1), 14-32.
- Bozer, G., C. Sarros, J., & C. Santora, J. (2014). Academic background and credibility in executive coaching effectiveness. *Personnel Review*, 43(6), 881-897.
- Brandão, H. P. & Borges-Andrade, J. E. (2015). Estratégias de aprendizagem no trabalho. Em: K. Puente-Palacios & A.L. A. Peixoto (Org.). *Ferramentas de Diagnóstico para Organizações e Trabalho*. (121-131). Porto Alegre: Artmed.
- Campos, T. M., & Pinto, H. M. N. (2012). Coaching nas Organizações: uma revisão bibliográfica. *Revista Reuna*, 17(2), 15-26.
- Cassepp-Borges, V., Balbinotti, M. A., & Teodoro, M. L. (2010). Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas*, 506-520. Porto Alegre: Artmed.
- Cavanagh, M. (2005). Mental-health issues and challenging clients in executive coaching. *Evidence-Based Coaching Volume 1: Theory, Research and Practice from the Behavioural Sciences*, 21-36. Bowen Hills, Australia: Australian Academic Press.
- Cavanagh, M. J., Grant, A. M., & Kemp, T. (Eds.). (2005). *Evidence-based coaching* (Vol. 1). Bowen Hills, Australia: Australian Academic Press.
- Collings, D. G., & Mellahi, K. (2009). Strategic talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 19(4), 304-313.
- Clutterbuck, D. (2008). What's happening in coaching and mentoring? And what is the difference between them?. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 22(4), 8-10.

- Dutra, J. S. (2007). O conceito de competência e sua contribuição para a gestão de carreira. *Gestão de Organizações Públicas e Privadas: Uma abordagem interdisciplinar*, 79-102.
- Ennis, S., Hodgetts, W. H., Otto, J., Stern, L. R., Vitti, M., & Yahanda, N. (2004). The executive coaching handbook: Principles and guidelines for a successful *coaching* partnership. In *The Executive Coaching Forum*, Wellesley, MA.
- Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2006). A quasi-experimental study on management coaching effectiveness. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 58(3), 174-182.
- Fleury, A. C. & Fleury, M. T. L. (2004). *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. 2. ed., São Paulo: Atlas.
- Ford, J. K., Kraiger, K., & Merritt, S. M. (2009). An updated review of the multidimensionality of training outcomes: New directions for training evaluation research. In *Learning, training, and development in organizations* (159-189). Routledge: Oxford University Press.
- Gaetani, F. (1998). Capacitação de recursos humanos no serviço público: problemas e impasses. (*Texto para Discussão e Ensaio da ENAP*). Retirado de <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/811>
- Gardiner, M., Kearns, H., & Tiggemann, M. (2013). Effectiveness of cognitive behavioural coaching in improving the well-being and retention of rural general practitioners. *Australian Journal of Rural Health*, 21(3), 183-189.
- Gonçalves, J. E. L. (1997). Os novos desafios da empresa do futuro. *Revista de Administração de Empresas*, 37(3), 10-19.

- Gorby, C. B. (1937). Everyone gets a share of the profits. *Factory Management & Maintenance*, 95, 82-83.
- Grant, A. M. (2001). *Towards a Psychology of Coaching: The Impact of Coaching on Metacognition, Mental Health and Goal Attainment*. (Tese de doutorado), Macquarie University, Sydney.
- Grant, A. M., & Cavanagh, M. J. (2004). Toward a profession of coaching: Sixty-five years of progress and challenges for the future. *International Journal of Evidence-Based Coaching and Mentoring*, 2(1), 1-16.
- Grant, A. M., Passmore, J., Cavanagh, M. J., & Parker, H. M. (2010). 4 The state of play in coaching today: A comprehensive review of the field. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 25(1), 125-167.
- Grover, S., & Furnham, A. (2016). Coaching as a developmental intervention in organisations: A systematic review of its effectiveness and the mechanisms underlying it. *PloS one*, 11(7), 1-41.
- de Haan, E., Duckworth, A., Birch, D., & Jones, C. (2013). Executive coaching outcome research: The contribution of common factors such as relationship, personality match, and self-efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 65(1), 1-18.
- Hager, P. (2012). Informal learning: everyday living. In: Jarvis, P. & Watts, M. (Org.). *The Routledge International Handbook of Learning*, 207-215. USA: Routledge.
- Hall, D. T., Otazo, K. L., & Hollenbeck, G. P. (1999). Behind closed doors: What really happens in executive coaching. *Organizational dynamics*, 27(3), 39-53.
- Hayden, S. J. (1955). Getting better results from post-appraisal interviews. *Personnel*, 31(6), 541-550.
- Illeris, K. (2011). Workplaces and learning. Em Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. & O'Connor, B.N. (eds). *The SAGE handbook of workplace learning*, 32-45. Sage, London.

- International Coaching Federation (2012). Global Coaching Study. Recuperado de http://coachingblog.lt/wp-content/uploads/2012/02/2012icfglobalcoachingstudy_executivesummary.pdf
- International Coaching Federation (2018). Annual Report. Recuperado de https://coachfederation.org/app/uploads/2019/07/ICF_2018AnnualReport.pdf
- Jones, R. J., Woods, S. A., & Guillaume, Y. R. (2016). The effectiveness of workplace coaching: A meta- analysis of learning and performance outcomes from coaching. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(2), 249-277.
- Jones, R., Woods, S. A., & Hutchinson, E. (2014). The influence of the Five Factor Model of personality on the perceived effectiveness of executive coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 12(2), 109-118.
- Kilburg, R. R. (2000). *Executive coaching: Developing managerial wisdom in a world of chaos*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kinnunen, T. (2011). Deep Leadership Coaching Effectiveness. *Journal of Military Studies*, 2(1), 63-93.
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. IN: Craig, R. L. Training and development handbook (2nd ed.). New York: McGraw-Hill
- Lacerda, É. R. M., & Abbad, G. (2003). Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. *Revista de Administração contemporânea*, 7(4), 77-96.
- Landsberg, M. (1997). The tao of coaching: Boost your effectiveness by inspiring those around you. *Santa Monica, California: The Knowledge Exchange*.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting & task performance. Prentice-Hall, Inc. *The Academy of Management Review*, 16(2) 212-247.

- MacKie, D. (2014). The effectiveness of strength-based executive coaching in enhancing full range leadership development: A controlled study. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 66(2), 118-137.
- Magalhães, E. M. D., Oliveira, A. R. D., Cunha, N. R. D. S., Lima, A. A. T. D. F., & Campos, D. C. D. S. (2010). Training policy for the technical-administrative staff at the Federal University of Viçosa (UFV) as perceived by trained employees and managers. *Revista de Administração Pública*, 44(1), 55-86.
- Mahler, W. R. (1964). Improving coaching skills. *Personnel Administration*, 27(1), 28-33.
- Manuti, A., & Pastore, S. & Scardino A. F., Giancaspro, M. L. & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 1360-3736.
- Marconi, N. (2011). Políticas integradas de recursos humanos para o setor público. 2005. *Biblioteca Virtual TOP sobre Gestión Pública*. Recuperado de www.top.org.ar/publicac.aspx
- McAdam, S. (2005). *Executive coaching*. London: Thorogood.
- Milaré, S. A., & Yoshida, E. M. P. (2009). Intervenção breve em organizações: mudança em coaching de executivos. *Psicologia em Estudo*, 14(4), 717-727.
- Minnullina, A., Abdrazakov, R., & Graboviy, P. (2018). Evaluation of the coaching effectiveness as an instrument for motivating company's employees. In *MATEC Web of Conferences* (Vol. 170, p. 1-8). EDP Sciences.
- Moreno, A. J., Green, S., & Koehn, J. (2015). The effectiveness of coursework and onsite coaching at improving the quality of care in infant-toddler settings. *Early Education and Development*, 26(1), 66-88.
- Nieminen, L. R., Smerek, R., Kotrba, L., & Denison, D. (2013). What does an executive coaching intervention add beyond facilitated multisource feedback? Effects on leader

- self- ratings and perceived effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 24(2), 145-176.
- Nugent, G., Kunz, G., Houston, J., Wu, C., Patwardhan, I., Lee, S., ... & Luo, L. (2018). The Effectiveness of a Summer Institute and Remotely Delivered Science Instructional Coaching in Middle and High School. *Journal of Science Teacher Education*, 29(8), 760-784.
- Nunberg, B. (1998) Gerência de recursos humanos no setor público: lições da reforma em países desenvolvidos. *Cadernos Enap*, 14, 1-89. Brasília: Enap.
- Olivero, G., Bane, K. D., & Kopelman, R. E. (1997). Executive coaching as a transfer of training tool: Effects on productivity in a public agency. *Public Personnel Management*, 26(4), 461-469.
- Olivier, M. (2001). Planejamento estratégico e gestão de recursos humanos: casos e descasos nas universidades federais. *Anais do XXV ENANPAD*, SC.
- Pacheco, R. S. (2002). Política de recursos humanos para a reforma gerencial: realizações do período 1995-2002. *Revista do Serviço Público (RSP)*, 53(4),78-105.
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas*. Cap, 8, 165-198. Porto Alegre: Artmed.
- Passmore, J., & Fillery-Travis, A. (2011). A critical review of executive *coaching* research: a decade of progress and what's to come. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 4(2), 70-88.
- Perkins, R. D. (2009). How executive coaching can change leader behavior and improve meeting effectiveness: An exploratory study. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61(4), 298-318.

- Rekalde, I., Landeta, J., & Albizu, E. (2015). Determining factors in the effectiveness of executive coaching as a management development tool. *Management Decision*, 53(8), 1677-1697.
- Roelofs, E., Raemaekers, J., & Veenman, S. (1991). Improving instructional and classroom management skills: Effects of a staff development programme and coaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 192-212.
- Sant'Anna, A. D. S., Moraes, L. F. R. D., & Kilimnik, Z. M. (2002). Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área de administração. *ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO*, 26.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G., & Smith, B. (2000). A quinta disciplina: a dança das mudanças. *Rio de Janeiro: Campus*.
- Sherman, S., & Freas, A. (2004). The wild west of executive coaching. *Harvard Business Review*, 82(11), 82-93.
- Smither, J. W. (2011). Can psychotherapy research serve as a guide for research about executive coaching? An agenda for the next decade. *Journal of Business and Psychology*, 26(2), 135-145.
- Swart, J., & Harcup, J. (2013). 'If I learn do we learn?': The link between executive coaching and organizational learning. *Management Learning*, 44(4), 337-354.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Thach, E. C. (2002). The impact of executive coaching and 360 feedback on leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(4), 205-214.

- Tobias, L. L. (1996). Coaching executives. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48(2), 87-95.
- Twigg, D., Pendergast, D., Flückiger, B., Garvis, S., Johnson, G., & Robertson, J. (2013). Coaching for Early Childhood Educators: An Insight into the Effectiveness of an Initiative. *International Research in Early Childhood Education*, 4(1), 73-90.
- Wasylyshyn, K. M. (2003). Executive coaching: An outcome study. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55(2), 94-106.
- Webster, T. (2018). Does managerial involvement in workplace coaching impact the outcome? A mixed-methods study into the current methods managers employ and the impacts on coaching effectiveness. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 16(1), 41-50.
- Whitmore, J. (1992). *Coaching for performance*. London: Nicholas Brealey.
- Winum, P. C. (2005). Effectiveness of a High-Potential African American Executive: The Anatomy of a Coaching Engagement. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 57(1), 71-89.

Anexo I

Prezado participante,

Agradeço sua colaboração nesta Pesquisa. Ela é importante e necessária, porém sua participação é voluntária. Se não deseja participar, pare aqui.

Estamos propondo um Instrumento para estudar processos de *coaching*.

Suas respostas são valiosas e serão utilizadas apenas para este estudo. O sigilo está garantido. Os dados serão tratados de forma global e não individualmente.

Você poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa em qualquer momento com a pesquisadora responsável.

Peço que responda com franqueza ao questionário disponível neste link.

<https://goo.gl/forms/viqxkjPfWNTRHA2E2>

Qualquer sugestão será bem-vinda! Obrigada por sua colaboração!

Natassia Bueno

Programa de Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Universidade de Brasília

Natassiapsicoach@gmail.com

Orientador: Jairo Eduardo Borges-Andrade

Instrumento de Efetividade de Processos de Coaching (IEPC)

Do item 1 ao 11, responda a respeito de sua percepção em relação ao processo de coaching pelo qual você passou

No processo de coaching...

1. Por meio da empatia, foi estabelecida uma aliança profissional.
2. As perguntas feitas nas sessões contribuíram para que eu refletisse e aprendesse.
3. O(s) objetivo(s) que traçamo(s) no início do processo era(m) importante(s).
4. O(s) objetivo(s) que traçamos no processo era(m) alcançável(eis).
5. O(s) objetivo(s) que estabelecemos no processo era(m) vago(s).

6. Considerei minhas necessidades ao definir meu(s) objetivo(s) do processo de coaching.
7. Tive liberdade para apresentar minhas próprias ideias.
8. As metas estabelecidas em cada sessão contribuíram para o alcance do(s) objetivo(s) estabelecido(s).
9. A profundidade dos temas e assuntos abordados foi adequada para que eu refletisse e aprendesse no processo de coaching.
10. No processo de coaching, mais tempo foi gasto analisando problemas que desenvolvendo soluções.
11. Durante o processo de coaching, percebi o desenvolvimento de minhas competências.

Do item 12 ao 32, responda a respeito de sua percepção em relação ao seu coach (o profissional que conduziu as sessões).

Meu coach...

12. Foi claro na apresentação do que é o processo de coaching.
13. Utilizou recursos e estratégias variadas (por exemplo: livros, vídeos, mensagens, exemplos de casos, etc.) para reflexão sobre os conteúdos das sessões.
14. Utilizou estratégias para me motivar em relação aos temas abordados nas sessões.
15. Estimulou-me a manifestar minhas ideias.
16. Demonstrou respeito às ideias que manifestei acerca dos temas abordados nas sessões.
17. Auxiliou-me a alinhar minhas metas aos meus sonhos ou desejos.
18. Ajudou-me a estimular minha capacidade de reflexão.
19. Exercitou a escuta atenciosa e permanente para identificar minhas necessidades.
20. Incentivou-me a desenvolver planos de ação importantes e alcançáveis.
21. Comunicou-se de forma clara.
22. Comunicou-se de forma objetiva.
23. Usou uma linguagem que mostra como ele entende meus sentimentos.
24. Estimulou-me a conhecer minhas próprias forças e fraquezas
25. Ajudou-me a adquirir clareza sobre minhas aspirações.
26. Contribuiu para que eu adquirisse clareza sobre minhas próprias motivações.
27. Ajudou-me a avaliar os resultados dos meus comportamentos.
28. Ajudou-me a adquirir compromisso com a mudança.
29. Sempre me pedia para relatar meu progresso em relação ao(s) objetivo(s).
30. Auxiliou-me na análise de meus sentimentos e emoções.

31. Contribuiu para o aumento do meu comprometimento com meus objetivos a fim de alcançar as expectativas e resultados esperados.
32. Ajudou-me a lidar com incertezas, preparando-me para enfrentar mudanças ou dificuldades.

Do item 33 ao 76, responda a respeito de sua percepção em relação ao que vivenciou no processo de coaching.

A partir da minha experiência no processo de coaching, percebo que...

33. Aproveitei as oportunidades de reflexão, desenvolvimento e crescimento apresentadas em cada sessão.
34. As competências desenvolvidas no processo de coaching são úteis para resolução de problemas.
35. Tenho intenção de utilizar na minha vida as competências adquiridas no processo de coaching.
36. Aproveito as oportunidades que tenho para utilizar as competências que foram desenvolvidas no coaching.
37. Cometo menos erros após ter passado pelo processo de coaching.
38. Quando aplico o que desenvolvi no coaching, me relaciono com as pessoas com mais qualidade.
39. Minha qualidade de vida melhorou após ter passado pelo processo de coaching.
40. O processo de coaching me ajudou a ser mais receptivo a mudanças.
41. Consigo ver sob novas perspectivas questões da vida.
42. Estou mais consciente das minhas características e potenciais.
43. Estou mais consciente das minhas dificuldades ou limitações.
44. Posso gerar resultados melhores na minha vida.
45. Consigo enxergar mais oportunidades que ameaças nas situações ou pessoas.
46. Passei a ter mais comportamentos que contribuem para realizações na minha vida.
47. Sinto-me capaz de expressar no dia a dia, competências desenvolvidas.
48. Sinto-me mais satisfeito com meu desenvolvimento.
49. Minha capacidade de adaptação em situações difíceis aumentou.
50. Consegui desenvolver estratégias diferenciadas para lidar com os problemas da minha vida.

51. Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as competências que desenvolvi, sei quais estratégias posso usar.
52. Sinto-me encorajado a expressar as competências que desenvolvi.
53. Os obstáculos e dificuldades associados à utilização das competências desenvolvidas são identificados e removidos por mim.
54. Recebo elogios quando aplico corretamente as competências desenvolvidas.
55. Sinto-me comprometido a expressar as competências que desenvolvi.
56. A realização dos meus planos depende de mim.
57. Pretendo superar eventuais barreiras para aplicar o que aprendi e desenvolvi.
58. É importante disseminar o processo de coaching para outras pessoas.
59. A participação no processo de coaching aumentou minha motivação na vida.
60. A participação no processo de coaching aumentou minha autoconfiança.
61. O processo de coaching foi efetivo em me ajudar a alcançar meus objetivos.
62. Há possibilidade de uso, em curto prazo, das competências desenvolvidas na execução de tarefas.
63. Em meu ambiente, existem situações em que é possível expressar as competências que desenvolvi no processo de coaching.
64. Em meu ambiente, existe a possibilidade de influenciar as pessoas com quem me relaciono.
65. Utilizo com frequência o que foi desenvolvido no coaching.
66. Identifico, no meu dia a dia, situações em que consigo aplicar as competências desenvolvidas.
67. No meu ambiente, há estímulos para aplicar as competências desenvolvidas no processo de coaching.
68. No meu ambiente, há oportunidades de expressar as competências desenvolvidas no processo de coaching.
69. As ferramentas utilizadas nas sessões contribuíram para o alcance do objetivo estabelecido no processo.
70. O tempo utilizado com as sessões de coaching foi satisfatório.
71. As sessões de coaching promoveram clareza sobre as questões com que preciso lidar.
72. O estabelecimento dos dias e horários para as sessões foi adequado.
73. O estabelecimento do local onde foram realizadas as sessões foi adequado.
74. O ambiente em que vivo favorece que eu expresse as competências desenvolvidas no processo de coaching.

75. Tenho sido encorajado por outras pessoas a utilizar as competências que desenvolvi no processo de coaching.

76. As pessoas com quem convivo apoiam as tentativas que faço de usar as competências que desenvolvi no processo de coaching.

Seu objetivo no Processo de Coaching estava relacionado a qual área da vida?

Relacionamentos Sociais

Relacionamento Familiar

Relacionamento Amoroso

Equilíbrio Emocional

Plenitude e Felicidade

Saúde

Qualidade de vida - Hobbies, Diversão

Espiritualidade

Desenvolvimento intelectual

Realização e propósito profissional

Recursos Financeiros

Contribuição Social

outra área

Idade

Sexo

Masculino

Feminino

Atualmente, sua condição é:

Casado(a)

Divorciado(a)

Separado(a)

Solteiro(a)

União estável

Viúvo(a)

Escolaridade

Nível Fundamental

Nível Médio

Nível Superior

Especialização

Mestrado

Doutorado

Ocupação/Profissão

A sua resposta

Possui filhos? quantos?

não possuo

1 filho

2 filhos

3 filhos

4 filhos ou mais

Em que Estado/Distrito você reside?

Acre Alagoas Amapá Amazonas; Bahia Ceará Distrito Federal Espírito Santo; Goiás Maranhão; Mato Grosso; Mato Grosso do Sul; Minas Gerais; Pará; Paraíba; Paraná; Pernambuco; Piauí; Rio de Janeiro; Rio Grande do Norte; Rio Grande do Sul; Rondônia; Roraima; Santa Catarina; São Paulo; Sergipe; Tocantins

Religião

A sua resposta

Você vivenciou alguma das intervenções no período em que participou do processo de coaching?

Terapia

Acompanhamento psiquiátrico

Acompanhamento psiquiátrico com uso de medicamento

Curso (curta, média ou longa duração, sendo presencial, à distância ou misto)

Mentoring

Nenhuma

Há quanto tempo terminou o seu processo de coaching?

3 meses ou menos

Entre 3 e 6 meses

Mais de 6 meses

E-mail do seu Coach (apenas para devolutiva em conjunto com respostas de outros clientes, se for o caso, de forma que o sigilo será garantido)

A sua resposta

Primeiros 9 dígitos do seu CPF (apenas para controle na Pesquisa, seu sigilo está garantido)

A sua resposta

Em qual Instituição seu coach fez a formação em coaching?

- FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE COACHING (FEBRACIS)
- INSTITUTO BRASILEIRO DE COACHING (IBC)
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE COACHING (SBC)
- SOCIEDADE LATINO AMERICANA DE COACHING (SLAC)
- INTEGRATED COACHING INSTITUTE (ICI)
- ECOSOCIAL
- Outra
- Em Instituição fora do Brasil
- Não sei.

Seu coach possui a credencial do International Coach Federation (ICF)?

- Sim
- Não
- Não sei.

Anexo II



CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Efetividade de Processos de *Coaching*

Prezados Senhores,

Eu, Natassia Bueno, mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PSTO) da Universidade de Brasília (UnB), e meu orientador, Jairo Eduardo Borges-Andrade, convidamos a “nome da instituição” para participar da pesquisa que estamos realizando.

Nas últimas décadas, tornou-se proeminente a necessidade de contínuo desenvolvimento dos profissionais, acentuada pelas constantes transformações do contexto organizacional, para responder rápida e eficazmente às demandas advindas do mundo globalizado. Surgiu, então, um grande desafio para os profissionais: o desenvolvimento de competências necessárias para lidarem com as mais diversas e complexas situações, uma vez que competências técnicas não eram mais suficientes para resolver todos os problemas.

Algumas opções surgiram na tentativa de resolver esses problemas e diminuir as lacunas de competências dos trabalhadores. Uma delas é o *Coaching*, que surge como ferramenta promissora para transformar potenciais em resultados. Ela é entendida como processo sistematizado utilizado para aprimoramento de habilidades, desempenhos e desenvolvimento individual (Cavanagh, Grant & Kemp, 2005)¹. Por meio dele, um profissional facilitador (*coach*) ajuda o indivíduo (*coachee*) a explorar questões, estabelecer objetivos, desenvolver planos de ação e agir, monitorar e avaliar seus desempenhos para alcançar os objetivos de maneira mais eficaz.

Como estratégia de desenvolvimento humano, o *Coaching* cresceu e transformou a vida de muitas pessoas. Pode contribuir para que trabalhadores desenvolvam competências, tornando-se o diferencial competitivo das organizações, e pode também facilitar o crescimento e o alcance de objetivos na esfera pessoal. Por isso, é fundamental investigar a efetividade dessa ação.

O estudo que propomos tem por objetivo verificar de forma direta e objetiva a efetividade de processos de *Coaching* a partir do instrumento que elaboramos. Pretendemos contribuir para a investigação dos possíveis benefícios do *Coaching*.

O Instrumento de Efetividade de Processos de *Coaching* (IEPC) foi analisado semanticamente por juízes estudantes de graduação e de pós-graduação da UnB e apresentou evidências de validade de conteúdo. Foi também analisado por juízes especialistas, *experts* da área de *Coaching*, Desenvolvimento Humano e Instrumentos de Medidas.

Para fazer a validação estatística do IEPC e investigar os resultados de processos de *Coaching*, convidamos a “nome da instituição” a participar desta pesquisa. Deste modo, o IEPC poderá ser aplicado naqueles que passaram por processos de *coaching* conduzidos por coaches que atuam na “nome da instituição” ou coaches que foram formados por ela.

O IEPC está disponível na plataforma do *Google Forms* e seu *link* poderá ser encaminhado por *e-mail*, *whatsapp* ou outra forma, conforme a preferência. Este instrumento deverá ser aplicado após finalizado o processo de *coaching* do indivíduo participante.

Ressaltamos que o sigilo das informações será garantido. As respostas serão armazenadas em um banco de dados com acesso restrito. Após a aplicação do Instrumento, a análise e interpretação dos dados, apresentaremos os resultados da pesquisa. Além disso, enviaremos um relatório específico aos *coaches* ou empresas parceiras que tiverem pelo menos três *coachees* participando para que possam ter um feedback a respeito de seu trabalho. Comprometemo-nos ainda a enviar o IEPC já validado, ao final da pesquisa, para que possam utilizá-lo.

Nesse sentido, aguardamos retorno a respeito deste convite para participar desta pesquisa e contribuir com a importante investigação da efetividade de processos de *coaching* no Brasil, se possível, **até dia** xx de xxxx, com a certeza de que todos temos muito a ganhar com a sua realização. Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos ou informações adicionais.

Brasília, xx de xxxx de xxxx.

Natassia Costa Leite Bueno Coutinho
Mestranda do PSTO-UnB

Jairo Eduardo Borges-Andrade
Professor do PSTO-UnB